

Begegnungen mit Schrift im Kindergarten.  
Eine Studie zur Initiierung früher Schrifterfahrung.

Dissertation  
zur Erlangung des Grades eines Doktors  
der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Annette Graf, geb. Stephan aus Offenburg

Ludwigsburg  
im September 2015

Erstgutachterin: Prof. Dr. Ingrid Barkow

Zweitgutachter: Prof. Dr. Martin Fix

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 16.02.201

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung und Problemstellung.....	- 1 -
Teil I: Theoretische Ansätze.....	- 5 -
1 Bildung im frühen Kindesalter.....	- 5 -
1.1. Zum Bildungsdiskurs .....	- 7 -
1.2. Zum Qualitätsdiskurs.....	- 12 -
1.3. Folgerungen für Kindertageseinrichtungen .....	- 15 -
1.4. Zusammenfassung .....	- 18 -
2 Prozesse der kindlichen Denkentwicklung .....	- 19 -
2.1. Piagets Theorie der Denkentwicklung .....	- 23 -
2.2. Sozialer Konstruktivismus .....	- 25 -
2.3. Nelsons Modell mentaler Repräsentationen .....	- 29 -
2.4. Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung .....	- 31 -
2.5. Die Bedeutung des Problemlösens.....	- 34 -
2.6. Zusammenfassung.....	- 36 -
3 Soziale Interaktion.....	- 38 -
3.1. Erwachsenen-Kind-Interaktion .....	- 42 -
3.2. Peerinteraktion .....	- 45 -
3.3. Zusammenfassung.....	- 48 -
4 Einblicke in die Schriftlichkeitsforschung .....	- 49 -
4.1. Zum Begriff Schriftlichkeit.....	- 51 -
4.2. Zum Begriff Literacy .....	- 53 -
4.2.1 Literacy als Set einzelner Teilfertigkeiten .....	- 55 -
4.2.2 Literacy als soziale Praxis .....	- 58 -
4.3. Zum Begriff Literalität .....	- 59 -
4.4. Der Erwerb von Literacy .....	- 61 -
4.4.1 Zum Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache.....	- 64 -
4.4.2 Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein.....	- 67 -
4.4.3 Die Bedeutung mentaler Repräsentationen für den Schriftspracherwerb.....	- 73 -
4.5. Zusammenfassung.....	- 79 -
4.6. Schriftspracherwerb unter konstruktivistischer Perspektive .....	- 81 -
4.6.1 Das Dreiphasenmodell von Frith .....	- 84 -
4.6.2 Das Fünf-Phasen-Modell von K.B. Günther.....	- 88 -
4.6.3 Entwicklungsstufenmodell von Brügelmann & Brinkmann .....	- 90 -
4.6.4 Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Valtin .....	- 91 -
4.6.5 Schreibentwicklungsmodell von Spitta.....	- 93 -
4.7. Zusammenfassung der einzelnen Modelle .....	- 95 -
5 Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens .....	- 97 -
5.1. Schrift und Kritzelschrift.....	- 99 -
5.1.1 Kritzeln als Nachahmungshandlung .....	- 100 -
5.1.2 (Kritzel)Schreiben als kommunikatives Tun.....	- 109 -
5.1.3 (Kritzel)Schreiben als Konstruktionsleistung.....	- 111 -
5.1.4 Die Kritzelpphase in der Schreib- und Zeichenentwicklung .....	- 115 -
5.1.5 Ein Modell zur Beschreibung früher Schreibhandlungen .....	- 119 -
5.1.6 Das integrierte Schrifterfahrungsmodell von Lenel .....	- 120 -
5.1.7 Frühe Literalität – die Entstehung graphischer Symbolik bei Kindern vor dem Erwerb konventioneller Schriftzeichen.....	- 122 -
5.2 Zusammenfassung und Forschungsbedarf .....	- 127 -
Teil II: Eine Studie zu vorschulischer Schrifterfahrung .....	- 132 -
1 Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen.....	- 133 -
2 Untersuchungsaufbau und methodisches Vorgehen .....	- 136 -
2.1 Zur Anlage der Studie .....	- 138 -
2.2 Das Untersuchungsfeld .....	- 139 -
2.3 Ablauf der Studie .....	- 141 -
2.4 Erhebungsmethoden.....	- 143 -
3 Die Elternbefragung .....	- 144 -

3.1	Der Fragebogen .....	- 144 -
3.2	Aufbereitung des Fragebogens .....	- 145 -
3.3	Auswertung des Fragebogens.....	- 148 -
4	Die Befragung der Kinder.....	- 150 -
4.1	Das Interview mit den Kindern.....	- 150 -
4.2	Aufbereitung der Antworten aus dem Interview .....	- 152 -
4.3	Auswertung des Interviews.....	- 152 -
5	Das pädagogische Szenario.....	- 155 -
5.1	Die Schreibangebote.....	- 155 -
5.2	Methoden der Datenaufbereitung .....	- 165 -
5.2.1	Mikroethnographische Interaktionsforschung .....	- 166 -
5.2.2	Das Transkriptionssystem GAT .....	- 169 -
5.2.3	Vorgehensweise bei der Erstellung der Kategorien .....	- 171 -
5.2.4	Kategorien der Produktanalyse .....	- 172 -
5.2.5	Zusammenfassung der Kategorien Produktebene.....	- 177 -
5.2.6	Kategorien der Prozessanalyse.....	- 178 -
5.2.7	Zusammenfassung der Kategorien Prozessebene .....	- 189 -
6	Auswertung der empirischen Daten.....	- 192 -
6.1	Ergebnisse auf der Produktebene .....	- 193 -
6.1.1	Zuordnung der Notate in Kategorien.....	- 195 -
6.1.2	Entwicklungen der Kinder .....	- 199 -
6.1.3	Typenbildung.....	- 199 -
6.1.4	Analyse der Namensschreibungen .....	- 212 -
6.1.5	Analyse der Schreibaufgaben.....	- 216 -
6.2	Zusammenfassung der Ergebnisse auf der Produktebene .....	- 219 -
6.3	Ergebnisse auf der Prozessebene.....	- 221 -
6.3.1	Der Blick auf die Hinweise auf Schrifterfahrung .....	- 222 -
6.3.2	Ergebnisse zur sukzessiven Annäherung an Schrift .....	- 225 -
6.3.3	Ergebnisse zu den metakognitiven Äußerungen.....	- 229 -
6.4	Der Blick auf die Interaktionsprozesse .....	- 236 -
6.4.1	Kind-Kind-Interaktion .....	- 236 -
6.4.2	Erwachsenen-Kind-Interaktion.....	- 239 -
6.4.3	Ergebnisse bezüglich der Kind-Kind-Interaktion .....	- 240 -
6.4.4	Zusammenfassung der Ergebnisse der Kind-Kind-Interaktion .....	- 248 -
6.4.5	Ergebnisse bezüglich der Erwachsenen-Kind-Interaktion .....	- 249 -
6.4.6	Zusammenfassung der Ergebnisse zur Erwachsenen-Kind-Interaktion .....	- 261 -
6.5	Die Gestaltung des pädagogischen Szenarios .....	- 264 -
6.5.1	Die Rolle der Schreibangebote.....	- 264 -
6.5.2	Abschließende Reflexion der Schreibangebote .....	- 272 -
6.5.3	Charakteristische Abläufe innerhalb des Szenarios .....	- 277 -
7	Etappen vorschulischer Schrifterfahrung.....	- 281 -
8	Zusammenfassung der Ergebnisse .....	- 284 -
9	Fazit: Didaktische Hinweise für die Initiierung und Förderung von Schrifterfahrung im Kindergarten .....	- 294 -
10	Diskussion und Ausblick.....	- 302 -
11	Literatur.....	- 304 -
	Verzeichnis der Abbildungen .....	- 329 -
	Verzeichnis der Tabellen.....	- 331 -
	Erklärung .....	- 333 -

## Einleitung und Problemstellung

*„Learning to read and write is not just a matter of distinguishing letter shapes, drawing those shapes, following a text with the eyes, and so on. These and similar skills are quite secondary when it comes to understanding the nature and function of writing. Some gifted psychologists and teachers have always been convinced that learning to read and write could not be reduced to a set of perceptual-motor skills, or to willingness or motivation, but must grow from a deeper layer of conceptual development.“<sup>1</sup>*

Woran liegt es denn nun, dass manche Kinder bereits vor Schuleintritt schreiben lernen und andere sich erst in der Schule dieser Herausforderung stellen? Steckt tatsächlich mehr dahinter als Motivation, Interesse und motorische Fähigkeiten, nämlich eine Art inneres Konzept, welches sich unterschiedlich schnell entfaltet? Eine schlüssige Antwort auf diese Fragen erscheint schwierig. Schon 1914 merkte Stern<sup>2</sup> an, dass Kleinkinder sich selbst Lesen und Schreiben beibringen können, sie erstaunlich schnell erkennen, dass alles Gesprochene in Schrift übertragen werden kann. Es handelt sich dabei um Fälle von spontanem Interesse, so dass Leistungen ohne didaktische Einflüsse zustande kommen. Stern<sup>3</sup> sieht darin eine Ähnlichkeit mit der frühesten Entdeckung des Kindes beim Sprechenlernen, nämlich dass jedes Ding einen Namen hat.

Die Aufmerksamkeit in der Forschung richtet sich heute immer mehr auf das frühe Lesen- und Schreibenlernen, die Orientierung erfolgt jedoch nach wie vor am schulischen Schriftspracherwerb, denn man weiß immer noch nicht so recht, wie Kinder ohne didaktische Anleitung die Welt der Buchstaben entschlüsseln. Geschuldet ist dies der Tatsache, dass es sich beim Schreibenlernen um nicht sichtbare innere Prozesse handelt, um Denkvorgänge, die die Kinder sicherlich durchlaufen haben müssen, um überhaupt auf die "Idee" zu kommen, Schrift produzieren zu wollen. Es setzt eine Art Verständnis über Schrift und Schreiben voraus, um dann am Ende ein sichtbares Schreibprodukt zu erzeugen. Doch der Weg dorthin beziehungsweise die Prozesse, die zu diesem Produkt geführt haben, bleiben im Dunkeln. Aus der Schriftspracherwerbsforschung weiß man, dass wenn Kinder sich in die Welt der Schrift hineinwagen, diese sie vor besondere Herausforderungen stellt. Es bedarf zahlreicher sprachlicher Fähigkeiten, die zum einen als Voraussetzung für die Aneignung von Schrift gelten, zum anderen aber erst durch die Auseinandersetzung mit Schrift erworben werden, wie zum Beispiel die Fähigkeit zur Dekontextualisierung. Dies bedeutet, dass Sprache nicht nur eine inhaltliche Seite hat, sondern auch strukturelle Merkmale aufweist. Diese Einsicht ist an kein Alter gebunden, so gibt es bereits in Kindertageseinrichtungen nicht wenige Kinder, die in der Lage sind, Sprache zum Gegenstand ihrer Aufmerksamkeit zu machen. Vor allem

---

<sup>1</sup> Ferreiro 1983, Foreword from Hermine Sinclair

<sup>2</sup> vgl. Stern 1914, S. 148, vgl. dazu auch Oksaar 1983, S. 86

<sup>3</sup> vgl. Stern 1914, S. 148

## Einleitung und Problemstellung

in der frühen Kindheit lernen die Kinder in alltäglichen Situationen durch die Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. So schreibt Ferreiro folgendes:

*“[...] In addition to methods, manuals, and instructional materials there are knowing subjects actively seeking understanding, posing problems, and trying to solve them following their own methodology. Children are active seekers of knowledge and not simply willing or unwilling to acquire a particular skill.”<sup>4</sup>*

In unserer Gesellschaft sind die Kinder vielfältig von Schrift umgeben, so dass diese schon sehr früh zum Gegenstand ihres Interesses werden kann. Hinzu kommt, dass das soziale und kulturelle Umfeld das Lernen der Kinder wesentlich prägt. Aber dieser Einfluss ist nur schwer zu greifen. So unterscheidet sich jedes Elternhaus von dem der anderen, jede Kindertageseinrichtung ist anders und zudem erfolgt der Eintritt in eine Betreuungseinrichtung zu unterschiedlichen Zeitpunkten.

Nicht unwichtig dabei ist auch, dass Kinder von Geburt an in unterschiedliche Interaktionsprozesse involviert sind. So besagt der soziale Konstruktivismus, dass alles menschliche Wissen als sozial konstruiertes Wissen verstanden und die soziale Interaktion als Grundlage frühkindlicher Bildungsprozesse angesehen werden kann.<sup>5</sup> Auch der kürzlich erschienene nationale Bildungsbericht<sup>6</sup> zeigt auf, dass das kindliche Lernen üblicherweise beiläufig im Alltag geschieht. So stellt zum Beispiel nach Auskunft der Eltern das Vorlesen für die überwiegende Mehrheit der Familien eine regelmäßige Aktivität dar. Zudem geben 75% der Eltern an, dass sie sich mehrmals pro Woche mit ihrem Kind mit Buchstaben und Zahlen beschäftigen.<sup>7</sup> Gerade das Vorlesen fördert die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Doch schon in den ersten Lebensjahren zeichnen sich heterogene Bildungsbiografien ab, schon Kleinkinder sammeln in ihren Familien qualitativ und quantitativ unterschiedliche Erfahrungen mit der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur ihrer Gesellschaft, was für die Betreuung in Kindertageseinrichtungen nicht unbedeutend ist.

Auch internationale wissenschaftliche Untersuchungen zeigen, dass das schriftsprachliche Können eng mit Lernprozessen im frühen Kindesalter zusammenhängt, die Rede ist hier von *emergent literacy skills*<sup>8</sup>, womit bestimmte Grundfertigkeiten gemeint sind, welche auch als Vorläuferfertigkeiten für den Schriftspracherwerb bezeichnet werden. Isler und Künzli<sup>9</sup> merken an, dass das sprachliche Kapital eine wesentliche Bedeutung für den Schulerfolg hat. Ihrer Meinung nach stellt sich die Frage nach den Vorläuferfertigkeiten des Schriftspracherwerbs neu insofern, als berücksichtigt werden muss, dass sich mündliche Sprache und

---

<sup>4</sup> Ferreiro 1983, Preface

<sup>5</sup> vgl. Youniss 1994

<sup>6</sup> vgl.: [http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb\\_2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf), S. 47

<sup>7</sup> vgl. [http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb\\_2014.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2014/bb_2014.pdf), S. 47

<sup>8</sup> Whitehurst & Lonigan 2003

<sup>9</sup> vgl. Isler/ Künzli 2007, S. 79f

## Einleitung und Problemstellung

schriftliche Sprache nicht nur medial, sondern auch konzeptionell unterscheiden. Es geht dabei um Grundlagen und frühe Entwicklungsprozesse medialer und konzeptioneller Literalität.<sup>10</sup> Letzterer Bereich ist noch recht wenig erforscht, dennoch gibt es laut Pätzold<sup>11</sup> theoretische Gründe dafür, dass die Entwicklung konzeptioneller Literalität im Vergleich mit medialen Schriftfähigkeiten früher einsetzt, relativ unabhängig verläuft<sup>12</sup> und stärker von der Qualität vorschulischer Sprach- und Schrifterfahrung beeinflusst wird.<sup>13</sup> Geht man davon aus, dass Begegnungen und Erfahrungen mit Schrift grundlegend sind für das Entwickeln von Einsichten über den Aufbau und die Funktion von Schrift, so stellt sich die Frage, wie diese Begegnungen und Erfahrungen beschaffen sein müssen, um Einsichten über Schrift zu ermöglichen. Doch woran zeigt sich erlebte Schriftlichkeit und welche Art von Vorstellungen über Schrift können Kinder bereits vor dem schulischen Schriftspracherwerb entwickeln?

Wenn diese oben genannten Grundfertigkeiten so wichtig für den Schulerfolg sind, dann liegt es auf der Hand, herauszufinden, wann und auch aus welchem Grund Kinder damit beginnen, sich für Schrift zu interessieren. In einem zweiten Schritt ist von Interesse, wie man Kindern den Weg in die Welt der Schrift ebnen und sie dabei begleiten und unterstützen kann. Beide Interessensbereiche sind Gegenstand der vorliegenden Arbeit.

Es gibt bereits einige Arbeiten zum Schriftspracherwerb bei Vorschulkindern, jedoch wurden drei- und vierjährige Kinder bisher kaum beachtet. Frühe Schreibprodukte werden in den derzeit existierenden Schreibentwicklungsmodellen in Ansätzen zwar berücksichtigt, jedoch lediglich auf deskriptiver Ebene. Dies soll Gegenstand von Kapitel fünf sein. Berücksichtigt wird in diesen Modellen auch nicht, welche Vorstellungen junge Kinder über Schrift und Schreiben bereits entwickelt haben könnten. Hierbei ist ein Blick in die Kognitionspsychologie interessant, denn wenn Kinder Vorstellung über Schrift entwickeln, handelt es sich dabei um konstruktive Leistungen. Dies spielt in Kapitel zwei eine Rolle. Damit verbunden sind wiederum die Erfahrungen, welche Kinder mit Schriftkultur gemacht haben und wie sich diese Erfahrungen auf ihre Vorstellungen über Schrift auswirken. Hiermit beschäftigt sich vor allem die Literacyforschung, auf welche im vierten Kapitel näher eingegangen wird. Zentraler Gegenstand sind dabei die New Literacy Studies<sup>14</sup>, die diese vielfältigen sozialen Literalitätspraktiken des alltäglichen Lebens in den Blick nehmen und somit Interesse an den Lebenswelten der Individuen zeigen.

---

<sup>10</sup> vgl. Isler/ Künzli 2007, S. 80

<sup>11</sup> vgl. Pätzold 2005

<sup>12</sup> vgl. hierzu auch Whitehurst & Lonigan 2003

<sup>13</sup> vgl. hierzu Leseman & von Tuijl 2006

<sup>14</sup> z.B. Barton 2003<sup>2</sup>

## Einleitung und Problemstellung

Wie bereits erwähnt, sind auch die verschiedenen Interaktionsprozesse, in welche Kinder involviert sind, im frühkindlichen Lernprozess von großer Bedeutung, vor allem ist dabei die Qualität der Interaktion entscheidend. So erweist sich die Gesprächsführung mit den Kindern als wichtiger Faktor im Lernprozess, als besonders lernförderlich gilt die Form des „lang andauernden gemeinsamen Nachdenkens“ („*sustained shared thinking*“<sup>15</sup>), was in Kapitel drei näher ausgeführt wird. Dabei spielen die Interaktionshäufigkeit, das Interesse und Engagement der Erzieherin oder des Erziehers, deren Sensitivität und Responsivität, die Ermutigung zum sprachlichen Austausch, eine reziproke statt restriktive Interaktion und die Wertschätzung und Berücksichtigung kultureller Differenzen eine tragende Rolle.<sup>16</sup>

*„Die Kinder zu beobachten ist eine Möglichkeit, mehr Einblick in die Welt der Kinder zu gewinnen. Nur durch Interaktion können aber Pädagoginnen annähernd anfangen, die Perspektive der einzelnen Kinder besser zu verstehen. Die Gestaltung von Beziehungen wird dadurch zum zentralen Handlungsmuster des Pädagogen. Der Prozess der Co-Konstruktion von Wissen und Kultur setzt eine reflektierende und fragende Haltung voraus, und zwar sowohl gegenüber den eigenen Lernprozessen wie auch den Lernprozessen des Kindes.“<sup>17</sup>*

König<sup>18</sup> kam in ihrer Studie über dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse jedoch zu dem Ergebnis, dass Erzieherinnen in ihrem Alltag die Kinder zum Teil äußerst passiv begleiten und nur in den seltensten Fällen in lang andauernde Interaktionen mit den Kindern verbunden sind. So kommen Dialoge mit einzelnen Kindern zu kurz, die Kinder werden eher instruiert. Untersuchungen über die Qualität von Kindertageseinrichtungen sprechen gerade der Intensität der Erzieherin-Kind-Interaktion und deren Informationsgehalt eine große Bedeutung zu.<sup>19</sup> Welche Qualitätsmerkmale von Kindertageseinrichtungen für das Lernen von Kindern noch von Bedeutung sind, wird in Kapitel eins erläutert. Da Bildung als Geschehen sozialer Interaktion angesehen werden kann, wird dort auch der Bildungsbegriff durchleuchtet.

Das Projekt, aus welchem die Daten für diese Arbeit hervorgegangen sind, wurde in einer Kindertageseinrichtung im süddeutschen Raum durchgeführt. Die teilnehmenden Kinder waren zwischen drei und vier Jahre alt, für die meisten dieser Kinder hat ein neuer Übergang stattgefunden, nämlich der Eintritt in eine Institution. Für viele Kinder stellt dieser Übergang eine Phase beschleunigten Lernens dar.<sup>20</sup>

Insgesamt lehnt sich die vorliegende Arbeit eng an der aktuellen bildungspolitischen Diskussion zur frühen Bildung an. Grundlegend für die interdisziplinär angelegte Studie ist eine the-

---

<sup>15</sup> vgl. Strehmel 2008

<sup>16</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2007, S. 44-45

<sup>17</sup> Oberhuemer 2010, S. 373-374

<sup>18</sup> vgl. König 2006

<sup>19</sup> Vgl. Fthenakis 2000

<sup>20</sup> vgl. BMBF 2007, S. 8 Vorwort



oretische Aufarbeitung entlang des großen Themas Schriftaneignung aus der frühkindlichen Perspektive betrachtet. Von Interesse sind dabei Bereiche der Interaktionsforschung, der Sozialforschung, der Entwicklungspsychologie, der Schriftspracherwerbs- und Literacyforschung und letztendlich auch der Kindheits- und Bildungsforschung. Erweitert wird die theoretische Vorgehensweise durch den empirischen Teil. Dort werden aus unterschiedlichen pädagogischen Szenarien Daten gewonnen, durch welche Einblicke in die vielschichtigen Prozesse des frühen schriftsprachlichen Lernens ermöglicht werden sollen. Im Ergebnis werden in der Zusammenführung von Theorie und dem empirischen Bereich didaktische Folgerungen und Hinweise hinsichtlich der Initiierung von Schrifterfahrung in Kindertageseinrichtungen herausgearbeitet, die die Lernausgangslagen der Kinder in den Mittelpunkt stellen.

## Teil I: Theoretische Ansätze

Im Theorieteil dieser Arbeit geht es zunächst darum, zentrale theoretische Ansätze darzulegen, die der Arbeit „Begegnungen mit Schrift im Kindergarten“ als Grundlage dienen. Hierbei spielt zunächst die aktuelle bildungspolitische Diskussion um den frühkindlichen Bereich eine Rolle. Eingeschlossen in diese Diskussion ist die Frage nach der pädagogischen Qualität in Kindertageseinrichtungen. Des Weiteren werden in diesem Zusammenhang konstruktivistische Lerntheorien aufgeführt, ebenso wie Überlegungen und Forschungsergebnisse aus der Interaktionsforschung, da diese dem aktuellen Stand der Kindheitsforschung entsprechen. Im Anschluss daran werden die Entwicklungen im Schriftspracherwerb näher ausgeführt, was das Aufführen einiger ausgewählten Entwicklungsmodelle ebenso einschließt wie den Blick in die Literacyforschung im In- und Ausland. Schließlich gilt es, Prozesse des frühen schriftsprachlichen Lernens in Deutschland als Forschungsgegenstand näher in den Blick zu nehmen und die Forschungslücke als Ausgangspunkt dieser Studie aufzuzeigen.

## 1 Bildung im frühen Kindesalter

*„Mit dem Übergang der industriellen Gesellschaft in die so genannte Wissensgesellschaft ist Wissen zur zentralen Ressource für den Wertschöpfungsprozess geworden. Um mit den fortlaufenden Veränderungsprozessen Schritt zu halten, ist es erforderlich, sich immer wieder neues Wissen anzueignen. [...] So sollen bereits die Jüngsten verstärkt beim Erwerb lernmethodischer Kompetenzen unterstützt werden.“<sup>21</sup>*

In den letzten Jahren rückte die Diskussion um Bildung und Qualität im vorschulischen Bereich national und international immer mehr in den Vordergrund. Man kann heute von einer Neubewertung des Stellenwerts der frühkindlichen Bildung sprechen, was sich unter anderem daran zeigt, dass das staatliche Interesse an der vorschulischen Erziehung zunimmt. So haben sich immer mehr Länder<sup>22</sup> für die Einführung eines verbindlichen curricularen Rahmens für den Elementarbereich entschieden. Der Förderung von übergreifenden Kompeten-

---

<sup>21</sup> BMBF (Hrsg.) 2007, S. 16

<sup>22</sup> z.B. Neuseeland und Norwegen 1996, Schweden 1998, Chile 1999, England 2000

zen und Fähigkeiten gilt dabei ein besonderes Augenmerk. Dabei wird Bildung aus unterschiedlichen Perspektiven als bedeutsam betrachtet: Aus ökonomischer Perspektive wird Bildung im Kontext einer globalisierten Wirtschaft als eine zentrale menschliche Ressource gehandelt, die besonders für rohstoffarme Staaten eine zentrale Bedeutung hat. Die frühen Jahre werden aus sozialwissenschaftlicher Perspektive im Hinblick auf den Übergang von einer Industriegesellschaft zu anderen Gesellschaftsformen wie zu Wissensgesellschaften oder Informationsgesellschaften als wichtige Phase betrachtet.<sup>23</sup> Im vorschulischen Bereich können somit günstige Lerndispositionen erworben werden, die eine Voraussetzung für einen lebenslangen Lernprozess darstellen. Bereits seit Ende der achtziger Jahre des letzten Jahrhunderts wird den frühen Lernprozessen auf internationaler Ebene eine größere Bedeutung beigemessen. So wurde 1987 die Debatte über den Stellenwert von Kindertageseinrichtungen in den USA ausgelöst, als ein Positionstatement der *American Association for the Education of Young Children* veröffentlicht wurde. Darin wurde diskutiert, wie weit durch das vorhandene Förderangebot Kinder unter sechs Jahren tatsächlich entwicklungsangemessen gefördert werden. Diese Debatte führte auch in anderen Staaten zu einer grundsätzlichen Reflexion der Qualität von Bildungsplänen und –prozessen im vorschulischen Bereich und des Stellenwerts der Kindertageseinrichtungen in der Bildungsbiographie.<sup>24</sup>

So folgten auch in Deutschland Diskussionen über Bildungskonzepte in der frühen Kindheit und viele tradierte Thesen wurden in Zweifel gezogen.<sup>25</sup> Neuere Forschungserkenntnisse in der Frühpädagogik<sup>26</sup> trugen zu einer veränderten Wahrnehmung früher Bildungsprozesse bei, vor allem auch im Hinblick auf den Übergang zur Grundschule. Kleinkinder sammeln in ihren Familien qualitativ und quantitativ unterschiedliche Erfahrungen mit der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur ihrer Gesellschaft. In wissenschaftlichen Untersuchungen finden sich Belege dafür, dass diejenigen Kinder in der Schule bessere Sprach-, Lese- und Schreibkompetenzen aufweisen, die in der frühen Kindheit vielfältige Erfahrungen mit Sprache, Vorlesen, (Bilder-) Büchern und Schrift machen. Aus diesem Grund besteht der Wunsch, dass Kindertageseinrichtungen die familiären Unterschiede zumindest teilweise kompensieren. Ein Auftrag zur Literacy-Erziehung findet sich konsequenterweise in nahezu allen Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen. Dabei konkurrieren unterschiedliche Konzepte von Literacy-Erziehung, welche unter Punkt 4.2. in dieser Arbeit ausführlicher erläutert werden.

Zudem wurde verstärkt der gesellschaftliche Wandel, die kulturelle Vielfalt und deren Auswirkungen auf der individuellen, familialen und kontextuellen Ebene hinterfragt. Dies legte auch ein anderes Verständnis von Bildung nahe, das bisher von der Vorstellung der Selbst-

---

<sup>23</sup> vgl. Oberhuemer 2010, S. 360

<sup>24</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2007, S. 2

<sup>25</sup> vgl. Fthenakis 2003, S. 20-23

<sup>26</sup> bezogen auf Deutschland vorwiegend die Studie von Tietze et. al. 1998

bildung geprägt war, bei der die kontextuellen Rahmenbedingungen keine Rolle zu spielen schienen. Der Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen wurde und wird daraufhin neu bestimmt. Eine zentrale Rolle spielt dabei, wie das im Grundgesetz und in den Landesverfassungen verankerte Postulat der Chancengleichheit durch einen gleichberechtigten Zugang zu einer frühkindlichen Bildung und Erziehung verwirklicht werden kann. Besonders die Realisierung dieses Anspruchs in Bezug auf Kinder und Familien, die einer sozialen und erzieherischen Unterstützung bedürfen, wurden zu einem wichtigen Gesichtspunkt der Debatte. Das Interesse wurde auf die Definition von Qualitätsstandards und -zielen gerichtet. Darüber hinaus sollten Systeme entwickelt werden, die diese Standards sichern können.<sup>27</sup> Insgesamt ist ein Trend zur Einführung staatlicher Rahmenvorgaben im Bereich der Frühpädagogik in vielen westlichen Ländern zu beobachten, dennoch fallen diese staatlich regulierten Bildungskonzepte sehr unterschiedlich aus. Betrachtet man die internationale Entwicklung, so kann man bezüglich der Normen und Werte eine bemerkenswerte Konsistenz in der Konzeptualisierung von Bildungsqualität feststellen. Diese staatlichen Vorgaben implizieren eine Weltsicht, die von kultureller Diversität und sozialer Komplexität geprägt ist. Fthenakis weist auf Folgendes hin:

*„Bildungspläne sind eine notwendige, jedoch keine hinreichende Voraussetzung für mehr Bildungsqualität in den Tageseinrichtungen für Kinder. Wenn dieses Ziel erreicht werden soll, dann muss es in erster Linie um die Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen der Kinder gehen. Bildungspläne bieten eine exzellente Grundlage, um alte feudale Strukturen im Bildungswesen zu überwinden.“<sup>28</sup>*

Eine wichtige Rolle spielt die Frage nach den Auswirkungen guter oder weniger guter pädagogischer Qualität auf die Entwicklung von Kindern, worauf unter Punkt 1.2 in dieser Arbeit ausführlicher eingegangen wird. Dort soll zum einen geklärt werden, was unter guter pädagogischer Qualität zu verstehen ist und zum anderen, ob man diese überhaupt objektiv beurteilen kann. Zuvor soll jedoch die geschichtliche Entwicklung des Bildungsbegriffs kurz umrissen werden, um dann zur derzeitigen Auffassung über den Bildungsbegriff zu gelangen.

### 1.1. Zum Bildungsdiskurs

In verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen und im öffentlichen Diskurs sind sehr unterschiedliche Vorstellungen zum Begriff Bildung vorhanden. Es erweist sich als schwierig, zu einer präzisen oder einheitlichen Definition des Bildungsbegriffs zu gelangen. Je nach Perspektive und Interessenlage variieren die Ansichten darüber, was unter Bildung verstanden wird. So wird kontrovers diskutiert, ob Bildung als Ergebnis oder als Prozess zu betrachten sei. Diskutiert wird auch, ob die individuelle Bildung anhand diagnostizier- und testbarer Entwicklungsparameter operationalisierbar und messbar ist oder aber nur – wenn überhaupt –

---

<sup>27</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2007, S. 39-40

<sup>28</sup> Fthenakis 2010, S. 391

im Sinne von hermeneutischen Verstehensbemühungen rekonstruierbar sein könne.<sup>29</sup> Der Begriff Bildung kann also sowohl eine Entwicklung als auch ein Ergebnis beinhalten, meist wird ein Bezug zu den Begriffen Erziehung und Lernen hergestellt.

Die deutsche Bildungsdiskussion hat eine lange Tradition, in welcher der Bildungsbegriff im Laufe der Zeit sehr unterschiedliche Konnotationen erhalten hat, angefangen bei der religiösen Bedeutung über die Persönlichkeitsentwicklung bis hin zu einem Bemühen um Optimierung der Effizienz von Bildungssystemen in der heutigen Zeit. Die unterschiedlichen Zugänge zum Bildungsbegriff kann man nach dem zugrundeliegenden Menschenbild, dem Gesellschaftsverständnis sowie des Verhältnisses von Bildung und Allgemeinbildung kategorisieren. Bildung muss entsprechend der sich wandelnden gesellschaftlichen Wertvorstellungen somit immer wieder neu definiert und als dynamisches Konstrukt verstanden werden. Zusammenfassend lässt sich sagen,

*„Immer, wenn es zu politischen und gesellschaftlichen Zusammenbrüchen kam und die Gesellschaft sich neu formieren musste, stand auch die Erneuerung der Bildung zur Diskussion. [...]“<sup>30</sup>*

Das Bildungswesen ist immer auch ein Spiegel der gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen. Damit ist die Qualifizierung und vor allem die Bildung als Bereitschaft, sich ein Leben lang neuen Lernsituationen zu stellen, ein immer wichtiger werdendes Thema und reicht inzwischen bis in den Elementarbereich hinein. So erschien 2014 bereits zum fünften Mal in Folge ein von Bund und Ländern gemeinsam geförderter Bericht zur Bildung<sup>31</sup> in Deutschland. Dieser enthält eine umfassende empirische Bestandsaufnahme, die viele Aspekte des deutschen Bildungswesens abbildet und von der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung bis zu verschiedenen Formen der Weiterbildung im Erwachsenenalter reicht. Der Bericht zeigt die Bedingungen und Leistungen aller Bereiche im deutschen Bildungssystem und verweist auf die aus der Sicht des Autorengremiums wichtigsten Problemlagen und Herausforderungen. Somit bildet er eine entscheidende Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen.<sup>32</sup> Das Thema frühe Literalität ist dabei ebenso von Bedeutung wie das der Sprachförderung und der Inklusion. Im Juni 2015<sup>33</sup> erschien in Baden-Württemberg der dritte Bildungsbericht, der das Bildungswesen im Land darstellt. Auch hier wird auf die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung ausführlich eingegangen.

---

<sup>29</sup> vgl. Viernickel et al. (Hrsg.) 2012, S. 22

<sup>30</sup> Bartnizky 2009, S. 14

<sup>31</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2014

<sup>32</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2012, S. V

<sup>33</sup> [http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsberichterstattung/bildungsberichte/bildungsbericht\\_2015](http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsberichterstattung/bildungsberichte/bildungsbericht_2015), zuletzt abgerufen am 11.06.2015

In der derzeitigen Diskussion um frühkindliche Bildung lassen sich zwei Hauptlinien ausmachen. In der ersten, vor allem von Laewen<sup>34</sup> geprägten, Linie steht der Begriff der „Selbstbildung“ im Mittelpunkt, was in der bildungstheoretischen Tradition von Humboldt steht. Hier wird vom Bild des aktiven Kindes ausgegangen, das sich die Welt selbst aneignet. Somit kann Bildung nur durch die aktive Teilhabe des Kindes entstehen. Laewen stützt sich im Wesentlichen auf amerikanische Forschungsarbeiten, die herausstellen, dass Vorgehensweisen, die durch die Kinder selbst initiierte Lernaktivitäten ins Zentrum stellen, im Bereich der kognitiven und sozialen Entwicklungen bei Kindern die besten Erfolge erzielen. Selbstbildung ist dabei nicht bestimmbar, vielmehr werden die Einflüsse unterschiedlich in Abhängigkeit von den bisherigen Erfahrungen und der Möglichkeit, wie sich das Kind auf die Lernumwelt einlassen kann, verarbeitet. Diese Erfahrungen geben Impulse für die weitere Entwicklung. Das Sich-Einlassen auf den Lerngegenstand beziehungsweise die Lernumwelt ist Ausdruck der Selbsttätigkeit des Kindes.<sup>35</sup> Selbstbildung ist somit auf eine gute Lernumwelt angewiesen. Konkrete Fördermaßnahmen oder Bildungsziele werden hierbei ausgeschlossen. Durch die Selbsttätigkeit des Kindes werden den Erwachsenen die Grenzen ihres Einflusses aufgezeigt und zugleich dem Kind die Freiheit zugestanden, sich selbst zu entwickeln. Betrachtet man Bildung also aus der Perspektive der Selbstbildung steht der Prozess des Sich-Bildens im Mittelpunkt. Laewen grenzt den Begriff der Bildung von dem der Erziehung ab: Bildung ist Selbstbildung durch das Kind, Bildungsprozesse fallen demnach in die Autonomie des Kindes, es setzt sich selbst Ziele. Alle Absichten der Erwachsenen können in diesem Zusammenhang nur Erziehungsziele sein.

*„Die (Neu-) Bestimmung von Bildung als Konstruktionsleistung der Kinder (oder von sich bildenden Erwachsenen selbstverständlich) verlangt konsequenterweise eine (Neu-) Bestimmung von Erziehung als Ermöglichung, Unterstützung und Herausforderung von konstruierender Aneignung. Die Welt- und Selbst-Konstruktionen der Kinder bedürfen der Herausforderung durch dem Kind verbundene Erwachsene, die Bildungsbewegung der Kinder muss beantwortet werden, wenn sie nicht erlöschen soll.“<sup>36</sup>*

Studien zur Entwicklung von Säuglingen, wie die von Dornes<sup>37</sup> und Stern<sup>38</sup> zeigen, dass bereits das Neugeborene mit einer Vielzahl von Möglichkeiten und Kompetenzen ausgestattet ist. Dornes spricht vom „kompetenten Säugling“ und meint damit, dass dieser von Anfang an seine Aufmerksamkeit auf seine Umwelt richtet und mit ihr in regen Austausch tritt. Durch die intensive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickelt der Säugling schnell komplexes Wissen und intuitive „Theorien“ in vielen Bereichen, in denen Lernerfahrungen gesammelt werden können. Wichtig dabei ist, dass die Umwelt ihre Angebote so einrichtet, dass sich der Säugling wohlfühlt und seine Aktivitätsmöglichkeiten nutzen kann, ohne überfordert zu sein.

---

<sup>34</sup> vgl. Laewen 2007

<sup>35</sup> König 2010, S. 12

<sup>36</sup> Laewen 2007, S. 73-74

<sup>37</sup> vgl. Dornes 2000

<sup>38</sup> vgl. Stern 2000

Der Säugling nimmt sich selbst und die Umwelt differenziert wahr und kommuniziert aktiv Bedürfnisse und Gefühle. Auch bildet er schon früh Erwartungen an andere Menschen aus. Über Interaktionen und Reaktionen seiner Interaktionspartner formt sich das Kind ein Bild von der Beschaffenheit der Dinge, der sozialen Welt und seiner selbst.<sup>39</sup> Erwachsene sind dabei wichtige Bezugspersonen, aber auch schon unter Kindern finden soziale Konstruktionsprozesse statt, es werden Bedeutungen geteilt und Beziehungen geformt, sobald die Kinder Gelegenheit dazu erhalten. Dieser Aspekt wird unter Punkt 2.2 dieser Arbeit näher ausgeführt. Der hier angesprochene Aspekt der sozialen Interaktion spielt bei Laewens Bildungsverständnis jedoch eine untergeordnete Rolle.

Fthenakis<sup>40</sup> kann als Vertreter der zweiten Linie bezeichnet werden. Er vertritt ein elementarpädagogisches Bildungsverständnis, welchem ein sozialkonstruktivistisches Verständnis zugrunde liegt. Im Sozialkonstruktivismus wird das Kind von Anfang an als soziales Wesen betrachtet. Lernen und auch Wissenskonstruktion werden als interaktionaler und ko-konstruktiver Prozess aufgefasst. Hier stehen die Interaktionsprozesse zwischen dem Kind und den Erwachsenen im Mittelpunkt. Bildung muss demnach notwendigerweise entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten, die gezielt gestaltet werden müssen. Entwicklung ist nicht etwas, das im Kind von alleine voranschreitet, sondern ein Prozess, der eng mit der Lebenswelt des Kindes verwoben ist. Nur allein auf selbstbildende Potenziale zu bauen, kann für die heute aufwachsenden Kinder nicht genügen. Demnach sind frühkindliche Bildungsprozesse auf den Kontext auszurichten, in dem sie stattfinden, nämlich auf die heutige Gesellschaft mit ihren spezifischen Möglichkeiten und Anforderungen. Zudem ist es notwendig, die Lebenswelt der Kinder zu berücksichtigen, zum Beispiel das Aufwachsen in einem multikulturellen Umfeld. So sollen beispielsweise Lernkompetenzen vermittelt werden, die die Kinder auf zukünftige Wandlungsprozesse der Wissensgesellschaft und der globalisierten Welt vorbereiten.<sup>41</sup> Dieses Verständnis wird auch in der bundesdeutschen Bildungsdiskussion vertreten. Dieser Bildungsbegriff stellt den Erwerb von Kompetenzen in den Vordergrund, wie lebenslanges Lernen, Schlüsselqualifikationen und Methodenkompetenzen.

Laewen nennt dieses oben beschriebene Bildungsverständnis bedarfsorientiert<sup>42</sup> und grenzt sich deutlich davon ab. Er sieht darin vorwiegend die Interessen des Arbeitsmarktes vertreten und nicht die des Kindes.

---

<sup>39</sup> Viernickel 2004, in Fried/ Büttner, S. 35

<sup>40</sup> vgl. Fthenakis 2003, 2006, 2010, 2010<sup>2</sup>

<sup>41</sup> vgl. BMBF (Hrsg.) 2007, S. 34

<sup>42</sup> vgl. Laewen 2007, S. 30

*„Der Zugang des Subjekts zur Welt bleibt darin ungeklärt und das Subjekt selbst wird tendenziell auf einen Träger von Schnittstellen zum Beschäftigungssystem reduziert. [...] Folgt man der Sichtweise, dass Bildung an einem relevanten gesellschaftlichen Bedarf an Kompetenzen orientiert sein müsse, dann wäre Bildung über Bildungsziele zu definieren. [...]“<sup>43</sup>*

Blickt man in den Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für baden-württembergische Kindergärten<sup>44</sup>, so wird deutlich, dass Bildung in einem engen Verhältnis zu Erziehung gesehen wird und als realer Prozess nicht ohne Bezug auf Erziehung bestimmt werden kann. Beide Begriffe haben jedoch unterschiedliche Bedeutungsfacetten, somit muss ihre Beziehung zueinander im Hinblick auf diese Unterschiede gesehen werden.<sup>45</sup> Im oben genannten Orientierungsplan wird unter dem Begriff Bildung verstanden, dass sich die Kinder von Geburt an in einem lebenslangen und selbsttätigen Prozess die Welt aneignen. Dies bedeutet, dass Bildung nicht gleichzusetzen ist mit Anhäufung von Wissen, sondern dass sich die Kinder ihr Wissen über die Welt selbst durch ihre eigenen Handlungen erschaffen. Dazu gehören auch verlässliche Bindungen zu Erwachsenen, denn Bildung wird als Geschehen sozialer Interaktion angesehen.<sup>46</sup> Erziehung meint laut Orientierungsplan die Unterstützung und Begleitung, die Anregung und Herausforderung der Bildungsprozesse. Dies geschieht auf indirekte Weise durch das Gestalten von sozialen Beziehungen, Situationen und Räumen. Auf direkte Weise kann dies durch Vormachen und Anregen zum Üben geschehen, aber auch durch Wissensvermittlung. Bildung und Erziehung werden somit als Brückenpfeiler betrachtet, die das pädagogische Handeln der Fachkraft im Kindergartenalltag bestimmen.<sup>47</sup>

In der vorliegenden Arbeit wird davon ausgegangen, dass die Kinder, angetrieben durch ihre Neugier, sich ihre Umwelt aktiv erschließen. Dabei entwickeln sie eigene Ideen und Theorien über die Beschaffenheit der Welt. Zudem wird Lernen als kooperative und kommunikative Tätigkeit verstanden, Kinder erschließen sich die Welt im Dialog mit anderen.

Die meisten europäischen Sprachen kennen keine vergleichbare Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung. Im englischsprachigen Raum zum Beispiel spricht man von *education*. Bildung scheint somit ein sehr deutsches Wort zu sein. Die Unterscheidung der Begriffe könnte jedoch zu einem besseren Verstehen von Bildungsprozessen beitragen. Der Begriff Bildung bezieht sich, wie bereits angedeutet, nicht nur auf den Prozess des „Sich-Bildens“, sondern auch auf den Zustand des „Gebildet-Seins“. Sobald Bildungsinhalte formuliert werden, geht es darum, welcher Zustand erreicht werden soll. Dies läuft auf ein Bildungsverständnis hinaus, das den Erwerb von Kompetenzen in den Vordergrund stellt. Diese basie-

---

<sup>43</sup> vgl. Laewen 2007, S. 32-33

<sup>44</sup> Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006)

<sup>45</sup> vgl. Laewen (Hrsg.) (2007), S. 27

<sup>46</sup> vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006), S. 19

<sup>47</sup> vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006), S. 19

ren auf gesellschaftlichen Anforderungen wie zum Beispiel der Beherrschung des Lesens, Schreibens, Rechnens, ergänzt durch Medienkompetenz und das Erlernen von Arbeitstechniken. Bereits durch die erste Erhebungswelle der PISA-Studie 2000<sup>48</sup> konnte gezeigt werden, dass das deutsche Bildungssystem bisher nicht in ausreichendem Maße den Erwerb lernmethodischer Kompetenz gefördert hat. Als Referenzstudie für den Elementarbereich ist jedoch nicht PISA zu sehen, sondern die internationale Vergleichsstudie *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, die die OECD im Juni 2001 vorgelegt hat. In der Nachfolgestudie 2004<sup>49</sup> beteiligte sich auch Deutschland. Darin werden unter anderem das niedrige Ausbildungsniveau der Fachkräfte, die fehlende Forschung und die starke Deregulierung im System bemängelt. Durch die Studie von Tietze<sup>50</sup> wurde deutlich, dass die Chancen auf eine gelingende Schulkarriere der Kinder außer von ihren Herkunftsfamilien nicht nur vom Besuch einer Kindertageseinrichtung abhängen, sondern insbesondere von deren Qualität in unterschiedlichen Bereichen. Im Folgenden wird auf diese unterschiedlichen Bereiche eingegangen, auch der Qualitätsbegriff wird durchleuchtet.

### 1.2 Zum Qualitätsdiskurs

Die Diskussion um die Qualität von Kindertageseinrichtungen ist nicht neu. Die US-amerikanische Forschung beschäftigt sich schon seit mehr als drei Jahrzehnten mit der Bedeutung der Qualität vorschulischer außerfamiliärer Betreuung<sup>51</sup>. Die deutsche Qualitätsdiskussion begann Anfang der 1990er Jahre, was im internationalen Vergleich recht spät ist. Diese Diskussion wurde unter anderem initiiert durch das Sichtbarwerden zweier unterschiedlicher Kindergartensysteme im Zuge der Wiedervereinigung, zum anderen durch gesellschaftliche Veränderungen, wie steigende elterliche Mobilitätsraten, abnehmende familiäre Unterstützungsmöglichkeiten bei der Kinderbetreuung und sich verändernde Familienstrukturen.<sup>52</sup> Somit gewannen außerfamiliäre Betreuungseinrichtungen an Bedeutung und mit ihnen die Frage nach guter pädagogischer Qualität. Gegen Ende der 1990er Jahre wurde durch das Bundesministerium für Familie mit der nationalen Qualitätsoffensive ein Verfahren zur Qualitätsentwicklung und -sicherung für den Bereich der institutionalisierten Frühpädagogik ins Leben gerufen. Somit erfuhren die Vorstellung von Kindheit und das Bewusstsein für die Bedeutung der frühen Lebensjahre einen grundlegenden Wandel. Mit der Neuordnung der Jugendhilfe im Rahmen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes von 1990 wurde die Bedeutung von Kindertageseinrichtungen für Kinder als entwicklungsfördernde und familienergänzende Leistung für alle Kinder vom Gesetzgeber formuliert. Dies mündete schließlich in

---

<sup>48</sup> vgl. [www.oecd.org/de/pisa](http://www.oecd.org/de/pisa)

<sup>49</sup> vgl. [www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdff-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung.property=pdf.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Pressestelle/Pdff-Anlagen/oecd-studie-kinderbetreuung.property=pdf.pdf)

<sup>50</sup> Tietze (Hrsg.) 1998

<sup>51</sup> z.B. Clarke-Stewart & Allhusen 2005, Vandell & Wolfe 2000

<sup>52</sup> vgl. Smidt 2012, S. 9



einen Rechtsanspruch für alle dreijährigen Kinder auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung. Das vergleichsweise schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen Schulleistungsstudien ist ein weiterer Bereich, der im Zusammenhang mit den Bedingungen und den Verbesserungsmöglichkeiten vorschulischer Betreuungseinrichtungen thematisiert wurde. Es folgte die Ausarbeitung von Bildungsplänen für den Elementarbereich, die in allen Bundesländern sukzessive eingeführt wurden. Diese Pläne verstehen sich als Orientierungshilfen, indem sie praxisrelevante Qualitätskriterien aufzeigen.

Mit der Frage der Qualität in Kindertageseinrichtungen verhält es sich ähnlich wie mit dem Bildungsbegriff. Es handelt sich hierbei um einen mehrdimensionalen Gegenstandsbereich. Der Qualitätsbegriff selbst ist neutral und bezeichnet lediglich eine Summe von Eigenschaften. Als „gut“ oder „schlecht“ wird Qualität erst durch die Beurteilung nach bestimmten Kriterien oder Maßstäben. Diese Maßstäbe werden durch die Beurteilenden selbst gesetzt. Je nachdem, welche Bezugsgruppe die Frage nach der Qualität einer Einrichtung stellt, fallen die Antworten unterschiedlich aus. Zum Beispiel sind die Bedürfnisse der Erziehungsberechtigten andere als die der Fachkräfte oder Träger der Einrichtung. Solche unterschiedlichen Perspektiven auf Qualität sind legitim, haben aber nur indirekt etwas mit dem zu tun, was in der Erziehungswissenschaft als pädagogische Qualität bezeichnet wird.

*„Pädagogische Qualität ist in Kindergärten dann gegeben, wenn diese die Kinder körperlich, emotional, sozial und intellektuell fördern, ihrem Wohlbefinden sowie ihrer gegenwärtigen und zukünftigen Bildung dienen und damit auch die Familien in ihre Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsverantwortung unterstützen.“<sup>53</sup>*

Diese Definition ist sehr weit gefasst. Es gibt inzwischen empirisch gut überprüfte Theorien, mit denen erklärt werden kann, wie und warum bestimmte Merkmale von Bildungseinrichtungen zu einer guten Qualität beitragen.<sup>54</sup> Im Fokus pädagogischer Qualität stehen immer die Erziehenden und die zu Erziehenden, vor allem aber die Beziehung zwischen diesen beiden Gruppen. Dabei sind das Wohlergehen der Kinder und deren Bildungs- und Entwicklungschancen von Bedeutung. In der Qualitätsfrage geht es somit vor allem um das *Wie* in der pädagogischen Arbeit. Geht man dabei vom Ergebnis aus, das angestrebt wird, so steht die Frage nach der Gestaltung der pädagogischen Arbeit im Vordergrund, um dadurch einen vorab bestimmten Output an Kompetenzen und erzieherischen Wirkungen zu gewährleisten. Dabei muss aber immer auch beachtet werden, dass die Lernenden eigenständige Wesen und somit in gewisser Weise auch „unberechenbare“ Faktoren sind. Pädagogische Qualität entsteht in der Interaktion zwischen Erziehendem und Kind und hängt von Interpretationen und Mustern des Denkens und Fühlens aller Beteiligten ab, die sich fortlaufend verändern. Somit verändern sich auch die Qualitätskriterien immer wieder. Ein weiteres wichtiges Feld

---

<sup>53</sup> Tietze/ Schuster u.a. 2007, S. 6

<sup>54</sup> vgl. Bauer u.a. 2010, S. 12

pädagogischer Qualität ist das Bereitstellen einer anregenden Lernumgebung, so dass je nach Interessenlage der Kinder passende Angebote vorgefunden und in der Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen möglich werden. Pädagogische Qualität bezieht sich aber auch auf die Arbeitsbedingungen in der Einrichtung und stellt somit das Wohlergehen der Erziehenden in den Mittelpunkt der Betrachtung.<sup>55</sup>

Diese Bemühungen um die Festlegung und Umsetzung von Qualitätskriterien sind im Hinblick auf bisherige Forschungsergebnisse berechtigt. So konnte durch mehrere Studien gezeigt werden, dass eine qualitativ hochwertige Bildung, Betreuung und Erziehung in familienergänzenden Institutionen messbare positive Effekte auf die Bildung und Entwicklung von Kindern hat.<sup>56</sup> Die EPPE-Studie<sup>57</sup> untersucht als bislang größte europäische Langzeitstudie im Bereich der Elementarpädagogik den Einfluss unterschiedlicher Einrichtungen auf die kognitive und soziale sowie verhaltensmäßige Entwicklung von Kindern in England. Durch diese Studie kann zum Beispiel belegt werden, dass die Qualität der vorschulischen Bildung und Betreuung unmittelbaren Einfluss auf die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder hat. Es kann zudem nachgewiesen werden, dass die Qualität der Einrichtung von der Qualifizierung der Erzieherinnen und Erzieher abhängt, was sich wiederum auf die Entwicklung der Kinder auswirkt. Die besten Erfolge erzielen diejenigen Einrichtungen, welche Bildung, Erziehung und Betreuung auf hohem Niveau integrieren. Die Studie belegt, dass die vorschulische Erziehung nicht nur zu einem besseren Schulstart führt, sondern dass deren Effekte (bessere kognitive und soziale Leistungen) anhalten.<sup>58</sup> Die im Rahmen der EPPE-Studie untersuchten Kindertageseinrichtungen unterschieden sich hinsichtlich ihrer Qualität. Kinder, die laut der Studie qualitativ gute Tagesstätten besuchten, entwickelten sich im kognitiven und im sozialen Bereich besser als die anderen Kinder - insbesondere wenn sie hier lange Zeit betreut wurden. Indikatoren einer guten Fremdbetreuung waren zum Beispiel enge emotionale Beziehungen zwischen Erzieherin und Kind und ein intensives Interaktionsgeschehen beider beteiligten Gruppen. Zudem spielten eine höhere Qualifikation des Personals, mehr Wissen der Fachkräfte über das jeweilige Curriculum und die Entwicklung von Kleinkindern sowie ein hochwertiges pädagogisches Angebot in Bereichen wie Sprachentwicklung, kognitive Entwicklung, Mathematik und Literacy eine tragende Rolle. So machten besser ausgebildete Fachkräfte mehr Bildungsangebote und führten häufiger Gespräche, bei denen das Denken der Kinder angeregt, aber nicht dominiert wurde. Die ersten Untersuchungsergebnisse dieser Studie haben dazu geführt, dass in England der Ausbau von Betreuungsplätzen für Kinder zwischen drei und vier Jahren beschleunigt wurde.

---

<sup>55</sup> vgl. Bauer u.a. 2010, S. 12f

<sup>56</sup> z.B. McCartney & Taylor 2009, Early Child Care Research Network 2006

<sup>57</sup> Effective Provision of Pre-school Education Project sowie Effective Pre-school and Primary Education Project; durchgeführt in England von 1999- vorauss. 2013, vgl. dazu Sylva u.a. 2010

<sup>58</sup> vgl. Sylva u.a. 2010, S. 13

Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (OECD-Studie „Starting Strong“; PISA) wirken sich auch in Deutschland auf die Qualitätsdiskussion im Bereich der Elementarpädagogik aus.<sup>59</sup> So kann das Bemühen um Bildungspläne für den Elementarbereich als Konsequenz aus den Ergebnissen dieser internationalen Vergleichsstudien gesehen werden. Generell zeigt sich eine Veränderungsdynamik im Bereich der frühen Bildung, was aktuelle Entwicklungen, wie zum Beispiel der Ausbau von Krippenplätzen oder die Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Schulen durch sogenannte Bildungshäuser, belegen. Ausgangspunkt und Ziel dieser Veränderungen im Bildungsbereich sind eine inklusive Pädagogik vom Kinde aus sowie die Herstellung von Chancengleichheit durch bestmögliche Bildung von Anfang an. Die Reformen beruhen auf einem Menschenbild, wonach jeder Mensch von Geburt an in der Lage ist, seine Bildung und Entwicklung sowie sein Leben aktiv mit zu gestalten. Längsschnittuntersuchungen zeigen, dass die Familie einen weitaus größeren Einfluss auf die Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern hat als dies bei Kindertagesstätten und der Schule der Fall ist. Dabei spielt die Struktur der Familien (Zahl der erziehenden Personen, Anzahl der Geschwister usw.) eine eher untergeordnete Rolle. Wichtiger für die Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten der Kinder sind die Qualität der Beziehungen in der Familie, die Bildung der Eltern und die sozioökonomische Situation. Andererseits zeigen die Studien übereinstimmend, dass die kognitive Entwicklung umso positiver verläuft, je früher und länger Kinder im Vorschulalter in Institutionen gefördert werden.<sup>60</sup> Für Kinder aus Familien in sozialen Problemlagen ist der Besuch einer Kindertageseinrichtung besonders förderlich. Eine bessere soziale und kognitive Entwicklung zeigt sich bei den Kindern, die zudem in ihrem Lernprozess von ihren Eltern unterstützt werden. Die Zugehörigkeit zu einem sozialen Milieu ist dabei weniger wichtig als die Interaktion der Eltern mit dem Kind (zum Beispiel das Vorlesen, gemeinsam Spiele spielen usw.).<sup>61</sup>

### 1.3 Folgerungen für Kindertageseinrichtungen

Es zeigte sich, dass die Neudefinition von Bildung, die Neubewertung der Bedeutung früher Lernprozesse und das Bemühen um Optimierung der Effizienz von Bildungssystemen in den letzten zehn bis fünfzehn Jahren dazu geführt hat, dass Bildung und Erziehung in Tageseinrichtungen zu einem wichtigen politischen und gesellschaftlichen Thema wurden. Dies führt wiederum dazu, dass heute nicht mehr die Vermittlung von Wissen an sich, sondern die Vermittlung von Kompetenzen zur Auswahl, Erschließung, Aneignung und Verarbeitung von Wissen und damit die Ermöglichung eines lebenslangen Lernens in unserem Bildungssystem Priorität haben (sollen). Dabei sind zwei Aspekte zu beachten:

---

<sup>59</sup> Die Ergebnisse zur OECD- Studie „Starting strong“ können unter <http://www.oecd.org/dataoecd/38/44/34484643.pdf> eingesehen werden.

<sup>60</sup> z.B. die Studie von Tietze et. al. 2005 oder im Überblick Rossbach 2005

<sup>61</sup> Interessant ist hierzu die Studie von Isler und Künzli 2008 und 2010

## Bildung im frühen Kindesalter

- Beim Erwerb von Wissen spielt die Art des Erwerbs für dessen Anwendbarkeit eine wichtige Rolle. Es geht nicht nur darum, Wissen anzusammeln, sondern auch vermehrt den situativen Lernkontexten Aufmerksamkeit zu schenken.
- Das Lernen zu lernen ist eine Aufgabe, die der Metakognition bedarf. Das Wissen, wie man lernt und das Bewusstsein, dass man lernt, sind für erfolgreiches Lernen unerlässlich. Für die Entwicklung dieser metakognitiven Kompetenzen brauchen die Kinder Anleitung und Unterstützung.<sup>62</sup>

Die Qualitätsdiskussion bezog sich bislang vorwiegend auf die Aspekte Erziehung und Betreuung. Der Aspekt der Bildungsqualität ist ein relativ neues Feld. Die Schaffung qualitativ hochwertiger Lerngelegenheiten für alle Kinder ist Gegenstand unterschiedlicher internationaler Studien. Der Trend geht eher in Richtung offene und flexible Curricula, die verschiedene methodische und pädagogische Ansätze zulassen. Dies ermöglicht eine Anpassung an lokale Umstände und Bedürfnisse. Der Blick wird zunehmend auf kontext- und kulturspezifische Aspekte der Qualität pädagogischen Handelns sowie auf Aspekte der individuellen kindlichen Entwicklung gelenkt. Zudem soll die Vielfalt der Einrichtungen und Individuen mehr Berücksichtigung finden.<sup>63</sup> In der internationalen Literatur stehen drei Qualitätsmerkmale für Kindertageseinrichtungen im Vordergrund:

Das erste Merkmal ist das der strukturellen Qualitätselemente, wie zum Beispiel die Art der Betreuungseinrichtung, die Gruppengröße, der Betreuungsschlüssel und das Ausbildungsniveau der Erzieherinnen und Erzieher. Durch verschiedene nationale und internationale Studien<sup>64</sup> kann übereinstimmend diese Bedeutung der Strukturqualität für die Qualität der Bildungsprozesse und Bildungsergebnisse im Elementarbereich belegt werden: Je kleiner die Gruppe, je günstiger der Betreuungsschlüssel, je höher das Ausbildungsniveau der pädagogischen Fachkräfte ist und je mehr Zeit die pädagogischen Fachkräfte zur Vorbereitung der Angebote haben, umso höher ist die Qualität der pädagogischen Prozesse und desto positiver sind die Entwicklungsergebnisse.

Das zweite Merkmal umfasst die kontextuellen Qualitätselemente, womit der Verwaltungsstil der Leitung, die Organisationsform und das zwischenmenschliche Klima, das in der Einrichtung vorherrscht, die Arbeitsbedingungen, die Gehälter und die Art der staatlichen Vorgaben gemeint sind.

---

<sup>62</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2007, S. 4

<sup>63</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2007, S. 41

<sup>64</sup> ECCE 1999, Peisner-Feinberg et al. 2000, Sylva et al. 2004/2005, Tietze/Roßbach/ Grenner 2005

Das letzte Qualitätsmerkmal ist das der Prozessqualität, worunter die alltäglichen Erfahrungen der Kinder in der Einrichtung zu verstehen sind.<sup>65</sup> Eine hohe Prozessqualität ist z.B. gegeben, wenn eine entwicklungsangemessene Umgebung bereitgestellt wird, Impulse für selbstgesteuertes Lernen und Anregungen in verschiedenen Entwicklungs- bzw. Bildungsbereichen gegeben werden. Von Bedeutung ist auch die Anwendung von bestimmten lern- und persönlichkeitsförderlichen Strategien in der Interaktion mit den Kindern. Zudem gelten der konkrete Umgang mit den Eltern und ihre Beteiligungsmöglichkeiten als Merkmale der Prozessqualität.<sup>66</sup>

Tietze, Rossbach und Grenner<sup>67</sup> können durch ihre Langzeitstudie von 2005 belegen, dass Kinder, die eine Einrichtung besuchten, die eine bessere pädagogische Qualität vorweisen konnten, am Ende der zweiten Grundschulklasse einen höheren Sprachentwicklungsstand aufwiesen, bessere Schulleistungen und nach dem Urteil ihrer Lehrerinnen und Lehrer ein höheres Maß an sozialen Kompetenzen zeigten. Die Rahmenbedingungen haben nach den Befunden aller Längsschnittstudien in diesem Bereich einen entscheidenden Einfluss darauf, wie gut die Qualität der pädagogischen Prozesse sein kann, und wirken sich in einem hohen Maß auf die Entwicklungsergebnisse aus. Gerade in den frühen Jahren steht die Bindung an die pädagogische Bezugsperson noch in einem engen Zusammenhang mit Lernen und Bildung. Kontinuität, Vertrautheit, Sicherheit und Wohlbefinden sind entscheidende Voraussetzungen für das Lernen kleiner Kinder.<sup>68</sup> Darüber hinaus sind gute pädagogische Qualifikationen der Fachkräfte von Bedeutung, um Lernanlässe und Lerngelegenheiten für die Kinder anregend und einfühlsam zu gestalten.

Dennoch lassen sich durchaus einige Kritikpunkte bezüglich der Aussagekraft von empirischen Untersuchungen im Bereich der Qualität von Kindertageseinrichtungen anführen. Die Kritikpunkte stellen die Qualität nicht grundsätzlich in Frage, jedoch kann dadurch einiges relativiert werden, denn tatsächlich können diese immer nur eine relativ geringe Auswahl von Variablen einbeziehen. Diese ausgewählten Variablen werden zudem in der Interpretation und vor allem in der zusammenfassenden Ergebnisdarstellung mit der Qualität der Einrichtung insgesamt bzw. mit kindlicher Entwicklung allgemein gleichgesetzt.

*„Genau genommen können immer nur Aussagen zu dem getroffen werden, was tatsächlich gemessen wurde. Nur wenn man sich darüber informiert, welche Indikatoren genau herangezogen wurden und wie deren Gültigkeit und Zuverlässigkeit zu beurteilen ist, kann man die Reichweite der vorgenommenen Schlussfolgerungen nachvollziehen.“<sup>69</sup>*

---

<sup>65</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) 2007, S. 42

<sup>66</sup> vgl. Viernickel et. al. (Hrsg.) 2012, S. 18

<sup>67</sup> vgl. Tietze et. al. (Hrsg.) 2005

<sup>68</sup> vgl. Ahnert 2005

<sup>69</sup> Viernickel 2006, S. 61

Zudem wurden nicht in allen Studien das Einzugsgebiet des Kindergartens und die jeweilige Zusammensetzung der Elternschaft berücksichtigt. Aber gerade der Einflussfaktor der Familie auf den kindlichen Entwicklungsstand darf hierbei nicht unterschätzt werden. Er ist im Vergleich zum Einfluss des Kindergartens zwei bis viermal höher anzusetzen<sup>70</sup>. Den Löwenanteil der Varianz kindlicher Entwicklung liefert nicht der institutionelle Bildungsbereich, sondern die Familie und das soziale Netz. Dies führte dazu, dass zahlreiche Einrichtungen dazu übergegangen sind, Konzepte zu entwickeln, die eine bessere Vernetzung zwischen formell organisierten Lernprozessen, wie diese in der Tageseinrichtung stattfinden, und Lernprozessen eher informeller Art in der Familie stärker miteinander verbinden.<sup>71</sup> Gerade im Bereich der Lesesozialisation wird zum Beispiel die Familie als erste wichtige Instanz genannt<sup>72</sup>.

### 1.4 Zusammenfassung

In der bundesdeutschen Bildungsdiskussion nimmt das Vermitteln von Lernkompetenzen, die die Kinder auf zukünftige Wandlungsprozesse der Wissensgesellschaft und der globalisierten Welt vorbereiten, eine bedeutende Rolle ein.<sup>73</sup> Es wird der Erwerb von Kompetenzen in den Vordergrund gestellt, die ein lebenslanges Lernen ermöglichen. Die Rede ist von Schlüsselqualifikationen und Methodenkompetenzen.

Blickt man auf die Frage nach dem Bildungsauftrag und auf die Chancengleichheit beim Zugang zu einer hochqualifizierten frühkindlichen Bildung und Erziehung für alle Kinder, so stellt sich die Frage, welche Qualitätsstandards für Kindertageseinrichtungen gelten sollen. Zudem sollen die Bedürfnisse von Familien berücksichtigt werden.

In der bundesdeutschen Qualitätsdebatte werden zur Strukturierung von Qualitätskriterien regelmäßig die Dimensionen der Struktur-, Prozess- und Ergebnisqualität herangezogen. Die einzelnen Qualitätsdimensionen hängen miteinander zusammen und beeinflussen sich wechselseitig. Internationale Studien kommen in hoher Übereinstimmung zu dem Ergebnis, dass Fachkräfte, die für weniger Kinder zuständig sind (der Betreuungsschlüssel also günstiger ist), sensibler, freundlicher und entwicklungsangemessener auf Kinder eingehen als Fachkräfte, die für mehr Kinder verantwortlich sind.<sup>74</sup>

Somit haben Kindertageseinrichtungen den Auftrag, Qualität zu sichern und diese stetig weiterzuentwickeln. Dabei müssen sie sich auf den aktuellen Forschungsstand, auf die gesetzlichen Verordnungen, auf die Rahmenbedingungen ihrer Einrichtung und auf ihr umfangrei-

---

<sup>70</sup> Viernickel 2006, S. 61

<sup>71</sup> Fthenakis 2010, S. 395

<sup>72</sup> vgl. Hurrelmann 2002, S. 138ff

<sup>73</sup> vgl. BMBF (Hrsg.) 2007, S. 34

<sup>74</sup> NICHD: Early Child Care Research Network 2000

ches Fach- und Erfahrungswissen beziehen.<sup>75</sup> Hier zeigt sich, wie anspruchsvoll und vielschichtig sich die Arbeit im Elementarbereich gestaltet. Je nach Einrichtung wird diesem Anspruch mehr oder weniger gut Rechnung getragen. In allen Einrichtungen sollte jedoch die Entwicklung des Kindes im Mittelpunkt des Interesses stehen. Das folgende Kapitel soll nun Einblicke in ausgewählte Bereiche der kindlichen Entwicklung geben. Dabei wird zunächst Piagets Theorie der Denkentwicklung aufgeführt, um davon ausgehend weitere Entwicklungstheorien aufzuzeigen. Es werden bereits der Bereich der Sprache als auch die soziale Interaktion mit einbezogen, um diese in den darauffolgenden Kapiteln zu vertiefen.

## 2 Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

*„Der Erwerb von Wissen und Können ist kein einseitiger Prozeß, der von Eltern, Lehrern und anderen Erziehern auf die Kinder hin gerichtet ist, sondern ein wechselseitiger, an dem die Heranwachsenden aktiv beteiligt sind. Viele Entwicklungspsychologen und Sozialisationsforscher bekennen sich heute zu dieser Position, seit die Vorstellung, die Heranwachsenden übernehmen Werte, Wissen und Können von den Erwachsenen, überwunden wurde. Es ist zu augenfällig, daß Kinder fragen und ausprobieren, eigene Erfahrungen sammeln und aktiv auf Herausforderungen durch ihre Umwelt reagieren.“<sup>76</sup>*

Unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen diskutieren die Frage, wie Individuen zu Wissen und Können gelangen. Dabei spielt der Aspekt der Entwicklung eine tragende Rolle. Nun muss an dieser Stelle geklärt werden, welche Vorstellungen sich hinter dem Begriff der Entwicklung verbergen. Das Entwicklungsdenken von der Antike bis ins 19. Jahrhundert wurde im Wesentlichen von endogenistischen Entwicklungsauffassungen beherrscht. Diesen lag die Annahme zugrunde, dass die gesamte menschliche Entwicklung innengesteuert sei, Entwicklung wird vor allem als Reifung verstanden, als Entfaltungsprozess, der aus dem Inneren des Organismus gesteuert wird und angeboren ist. Es wurden zwar nicht ausschließlich interne oder organismische Faktoren für Entwicklungen verantwortlich gemacht, dennoch ging man davon aus, dass diese Faktoren die Hauptlinien der Entwicklung bestimmen. Schon lange hat sich die Entwicklungspsychologie von dieser endogenistisch geprägten Vorstellung verabschiedet, nach der die Entwicklung als *Entfaltung eines inneren Bauplanes hin zu einem Reifezustand*<sup>77</sup> bezeichnet wird. Das andere Extrem stellen die exogenistischen Entwicklungsauffassungen dar. Diese sehen die Verantwortung für die individuelle Entwicklung wesentlich in der Umwelt.

*„Reifung hat mit vielen Entwicklungsprozessen zu tun, aber als definierendes Merkmal eignet sie sich nicht.“<sup>78</sup>*

Entwicklungsprozesse werden in diesem Zusammenhang explizit als Lernprozesse angesehen, wobei die Umwelt bestimmt, was gelernt wird. Besonderen Wert legen diese Theorien,

---

<sup>75</sup> vgl. Groot-Wilken 2012, S. 7

<sup>76</sup> Krappmann, L. 1994, S. 7

<sup>77</sup> Montada 2002, S. 3

<sup>78</sup> Flammer 2003, S. 16

## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

welche als behavioristisch bezeichnet werden<sup>79</sup>, auf die Möglichkeiten expliziter Beeinflussung, die prinzipiell allgegenwärtig und vielfältig sind. Diese Auffassung führte in den fünfziger und sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts zu einem neuen Erziehungsoptimismus, da sie ein Verständnis dafür lieferten, welche Mechanismen zu fördern, zu lehren oder zu kompensieren sind, damit gelernt werden kann.<sup>80</sup>

Inzwischen wird Entwicklung als Zusammenspiel von Anlage und Einflüssen der Umwelt angesehen, was in unterschiedlichen Theorien unterschiedlich stark gewichtet wird. In der Entwicklungspsychologie ist die Vorstellung sehr verbreitet, dass Entwicklung immer zu etwas Höherem und Besseren führe. Zudem könne man Entwicklung als Abfolge von verschiedenen Zuständen - ohne Bindung an das Lebensalter - auffassen. Man verändert sich im Laufe der Entwicklung, manchmal schnell, manchmal langsamer. Somit könnte man sagen, dass Entwicklung die Klasse jener Veränderungen umfasst, die weitere Veränderungen nach sich ziehen.

*„Nicht einfach die Menge der Veränderungen macht Entwicklung aus, sondern ihr Einfluß auf die Gesamtstruktur, die ausgelöste 'Lawine' von aufeinander bezogenen Veränderungen [...]. Entwicklung umfasst alle längerfristig wirksamen Veränderungen von Kompetenzen. Das sind sowohl die 'bleibenden' einzelnen Veränderungen als auch jene kurzzeitigen Veränderungen, die weitere nach sich ziehen. [...] Ich verwende das Konzept der Kompetenz in einem sehr weiten Sinn und meine damit auch Kenntnisse und Erfahrungen, die sich auf späteres Verhalten und Handeln auswirken [...].“<sup>81</sup>*

Gerade junge Kinder besitzen von sich aus Motivation zum Lernen, sie wollen sich entwickeln und Wissen erwerben, vor allem dann, wenn sie in ihrer Kindergartengruppe auf ältere Kinder stoßen, die bereits über Fähigkeiten verfügen, welche die jüngeren Kinder als erstrebenswert ansehen. In der Regel werden Lernprozesse dann ausgelöst, wenn im Erlebnisbereich der Kinder Fragen, Auffälligkeiten und Widerstände auftauchen. Dabei nehmen die Kinder Dinge aus ihrer Sicht wahr, interpretieren und verändern sie. Die Wege, die Kinder bei der Aneignung von Wissen und Denken beschreiten, sind andere als die erwachsener Personen. Man kann diese nicht immer leicht nachvollziehen und oft erscheinen sie aus der Erwachsenenperspektive ungewöhnlich.<sup>82</sup> Die kognitivistische Lernpsychologie zum Beispiel richtet den Blick auf die konstruktive innere Tätigkeit des Lernenden, was bedeutet, dass sich Metakognition und Perspektivenübernahme als grundlegende Fähigkeiten erweisen, welche entfaltet werden müssen. Gerade im vorschulischen Bereich entziehen sich Lernprozesse häufig der direkten Beobachtung, sie passieren quasi nebenbei, dennoch müssen diese beachtet und individuell unterstützt werden.

---

<sup>79</sup> Vertreter wären hier z.B. Skinner und Pawlow

<sup>80</sup> vgl. Flammer 2003, S. 59-63

<sup>81</sup> Flammer 2003, S. 18, 19

<sup>82</sup> vgl. Tietze/ Viernickel, 2003<sup>2</sup>, S. 123



## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

Das Konzept des Konstruktivismus, welches unter Punkt 2.2 noch genauer vorgestellt wird, kennzeichnet einen besonderen Zugang, um den Prozess der Entwicklung zu verstehen. Es gibt schwache Versionen des Konstruktivismus, die Kinder in der Rolle belassen, als Abhängige zu reagieren. Es gibt die starke These, nach der sich Heranwachsende die grundlegenden Handlungskompetenzen durch eigene Anstrengung erarbeiten. Andere Versionen stellen soziale Prozesse in den Mittelpunkt. Dabei erfolgen Konstruktionen in Kontroversen und Aushandlungen mit anderen und werden somit verinnerlicht.

*„Bildung (wird) als soziale Ko-Konstruktion definiert, d.h. als sozialer Prozess, der im Kontext stattfindet und an dem Kinder, Eltern, Fachkräfte und andere Erwachsene aktiv beteiligt sind, und dies bereits ab der Geburt des Kindes. Bildung in diesem Sinne ist Sinnkonstruktion und bedarf der Verinnerlichung durch das Kind.“<sup>83</sup>*

Dieser Ansatz übte in jüngster Zeit einen starken Einfluss auf neuere lehr-lern-theoretische Ansätze aus, die unter dem Begriff des sozialen Konstruktivismus zusammengefasst werden. Im Gegensatz zum individuellen Konstruktivismus spielt dabei die soziale Interaktion zwischen Lernenden beziehungsweise zwischen Lernenden und Lehrenden eine hervorgehobene Rolle, da alles menschliche Wissen als letztlich sozial konstruiertes Wissen verstanden wird. Gerade die soziale Interaktion hat als Grundlage frühkindlicher Bildungsprozesse in der internationalen entwicklungspsychologischen Diskussion der letzten Jahre immer mehr an Bedeutung gewonnen. Hierbei wird Bezug genommen auf Vertreter wie Wygotski<sup>84</sup> und auch Youniss<sup>85</sup>, deren Theorien bereits in den 1970er Jahren zentral waren und auch heute noch gültig sind. Tomasello setzt sich in seinem Werk „Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens“<sup>86</sup> mit der Entstehung der einzigartigen kognitiven Fähigkeiten des Menschen auseinander. Es betont, dass es nicht die biologische Anpassung sei, die die charakteristischen kognitiven Leistungen des Menschen zu verantworten habe, sondern die kulturelle Evolution bzw. die soziale oder kulturelle Weitergabe. Diese Weitergabe bezeichnet das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Nachkommen durch die Elterngeneration. Der Mensch hat laut Tomasello eine einzigartige Form kultureller Weitergabe entwickelt, die sogenannte kumulative kulturelle Evolution. Das bedeutet, dass

*„ein Individuum oder eine Gruppe zunächst eine primitive Version des jeweiligen Artefakts oder der betreffenden Praxis erfand und spätere Benutzer eine Veränderung oder Verbesserung einführten.“<sup>87</sup>*

Diese besondere Art des Menschen, Dinge zu erlernen und zu verbessern, führt Tomasello auf die Fähigkeit zurück, dass ein Individuum erkennt, dass das Handeln seines Gegenübers einem bestimmten Zweck dient und dabei versucht, das Handeln aus dessen Perspektive zu

---

<sup>83</sup> Fthenakis 2004, S. 9

<sup>84</sup> Wygotski 1986 [1934]

<sup>85</sup> Youniss 1978, 1994

<sup>86</sup> Tomasello 2006

<sup>87</sup> Tomasello 2006, S. 16

## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

sehen. Das ermöglicht ihm, diese Handlung durch bestimmte Prozesse zu erlernen und eventuell zu verbessern, um ein ähnliches Problem zu lösen, wofür die ursprüngliche Handlungsweise nicht perfekt angepasst war. Dies geschieht unter anderem durch Prozesse der Soziogenese, also wenn Gruppen von Individuen gemeinsam Artefakte und Praktiken entwickeln, aber auch durch Prozesse des kulturellen Lernens, indem Erkenntnisse anderer Artgenossen verinnerlicht und genutzt werden. Als besonders wichtig sieht Tomasello hier die Sprache an, die es ermöglicht, an komplexen Diskursinteraktionen teilzunehmen, bei denen die Perspektiven der Kommunikationspartner aufeinandertreffen, wobei die Individuen sich in ihr Gegenüber versetzen und ihre eigenen Symbole reflektieren.

Auch Rogoff<sup>88</sup> und Nelson<sup>89</sup> teilen ein konstruktivistisches Verständnis kindlichen Lernens. Rogoff bezeichnet Kognition als kollaborativen Prozess, Nelson sieht in der kognitiven Entwicklung die Entstehung des (sozial) vermittelten Geistes. Diese entwicklungspsychologischen Sichtweisen stimmen laut Gisbert<sup>90</sup> mit modernen Vorstellungen der Kognitionspsychologie überein, in der Verstehensprozesse und intersubjektive Bedeutungs- und Sinnkonstruktionen betrachtet werden. Lernen und Denken werden dabei nicht als isolierte, individuelle Prozesse verstanden, sondern auf sozialen Aushandlungsprozessen basierend. Kulturelle Aktivitäten und Werkzeuge werden als integrale Bestandteile der geistigen Entwicklung gesehen. Nach konstruktivistischer Sichtweise erwerben Kinder im Umgang mit anderen zum einen Inhalte, die verhandelt werden und zum anderen Methoden, um sich neue Dinge anzueignen. Zentrale Merkmale dieser Sichtweise sind die Annahme eines individuellen aktiven Lernprozesses, die Betonung der Situativität und die hohe Bedeutung des sozialen Miteinanders.<sup>91</sup>

Zunächst soll nun Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung expliziert werden, da er als Urvater der konstruktivistischen Entwicklungstheorien angesehen werden kann. Daran schließen sich die Theorien von Wygotski und Youniss zum Sozialkonstruktivismus an. Hierbei spielen Ko-Konstruktionsprozesse der Interaktionen die zentrale Rolle bei der Entstehung von Bedeutungen von Dingen, Sachverhalten und Phänomenen. Auch die individuelle Bedeutung wird laut dieser Theorie aus einer sozialen Übereinkunft abgeleitet. Daran schließt sich Nelsons Modell der mentalen Repräsentationen an, um dem Aspekt der Sprache im Entwicklungsprozess eine stärkere Bedeutung beizumessen. Zudem wird auf das Spiel als zentrales Element im Prozess der kindlichen Entwicklung näher eingegangen.

---

<sup>88</sup> Rogoff 1997

<sup>89</sup> Nelson 1996

<sup>90</sup> vgl. Gisbert 2003, S. 88 ff

<sup>91</sup> vgl. Gisbert 2003, S. 88 ff

## 2.1 Piagets Theorie der Denkentwicklung

Bekanntermaßen hat Piaget<sup>92</sup> die Entwicklungspsychologie auf dem Gebiet der kognitiven Entwicklung stark geprägt. Als Biologe beziehungsweise Zoologe war eines seiner zentralen Themen die Passung zwischen dem Lebewesen und seiner Umwelt. Lebewesen passen sich durch Lernen und selektives Überleben an die Umwelt an, aber sie passen auch ihre Umwelt durch aktive Gestaltung und durch Selektion an ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten an. Dieses Verständnis lag auch seiner Theorie der Entwicklung des logischen Denkens in der Kindheit bis ins Jugendalter zugrunde. Diese Theorie ist auch heute noch einflussreich. In vielen Untersuchungen wurden seine theoretischen Erkenntnisse überprüft, ergänzt und korrigiert.

Piaget war vor allem an den Ursprüngen des Wissens interessiert, sein Untersuchungsgegenstand war die Entwicklung kognitiver und insbesondere mathematisch-naturwissenschaftlicher Fähigkeiten bei Kindern jeglichen Alters.<sup>93</sup> Piaget bezeichnet die geistige Entwicklung als einen Prozess der aktiven Konstruktion<sup>94</sup> von Wissen in der Interaktion des Individuums mit seiner Umwelt. Das Kind wird durch seine intrinsische Neugier getrieben, sich die Welt aktiv zu erschließen. Eine wichtige Bedeutung nimmt dabei das Spiel ein, worauf später näher eingegangen wird. Dieser Prozess der Konstruktion von Erkenntnis beginnt mit der Geburt. Laut Piaget wird im konkreten Handeln und Tun die Grundlage geschaffen für abstraktere Leistungen, das Denken entwickelt sich aus dem Handeln heraus. Die Grundbausteine des Handelns sind sogenannte Schemata, die das Kind im Tun verändert, wobei sie immer besser an die sich wechselnden Gegebenheiten der Umwelt angepasst werden.

Wichtige Komponenten der Theorie Piagets<sup>95</sup> sind somit die Ideen der Kausalität und der Anpassung. Er übertrug die Vorstellung, dass sich Organismen an ihre Umwelt anpassen auf das kindliche Denken und war somit der Meinung, dass die kognitive Entwicklung besonders durch zwei Prozesse vorangetrieben werde: durch die Akkomodation und die Assimilation. Unter Akkomodation versteht Piaget die Anpassung bestehender kognitiver Schemata an die Wirklichkeit als Reaktion auf Anforderungen aus der Umwelt. Die Assimilation stellt den komplementären Prozess dar. Es werden Erfahrungen mit Hilfe von bestehenden Schemata interpretiert, was bedeutet, dass Neues in bestehende mentale Strukturen integriert wird. Das Ziel ist dabei das kognitive Gleichgewicht, welches er als Äquilibration bezeichnet. Ist ein kognitives Schema nicht mehr geeignet, um die Welt zu verstehen, ersetzt das Individu-

---

<sup>92</sup> vgl. Piaget 1975

<sup>93</sup> vgl. Lutterer 2011, S. 11

<sup>94</sup> vgl. Piaget 1972

<sup>95</sup> vgl. Piaget 1972

## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

um dieses Schema durch ein anderes.<sup>96</sup> Die beiden Formen des Sich-Anpassens bleiben ein Leben lang wirksam, wobei die Schemata sich zu immer komplexeren Mustern verändern und sich nicht nur immer besser an die Umwelt anpassen, sondern auch wechselseitig einander anpassen. Die Austauschprozesse des Individuums mit seiner Umwelt beruhen im Wesentlichen auf seinen spontanen Aktivitäten, wobei diese entweder verändernd oder erkennend sind. Man nimmt die Umwelt nicht nur als solche wahr, sondern entwirft zunächst selbst Hypothesen und prüft dann, ob man mit der Umwelt auf diese Weise zurechtkommt. Dieses psychologische Verständnis wird als konstruktivistisch bezeichnet.

Piaget wollte herausfinden, nach welchen Gesetzmäßigkeiten generell und in den jeweils spezifischen kognitiven Bereichen die jeweils späteren kognitiven Strukturen aus den früheren hervorgehen. Er unterscheidet vier Phasen der kognitiven Entwicklung, die vom Kind nacheinander durchlaufen werden und in denen sich die kognitiven Aktivitäten deutlich unterscheiden. So spricht er von einer sensomotorischen Phase, einer Phase des präoperativen Denkens, einer Phase der konkreten Operationen und einer Phase der formalen Operationen. Auf der Stufe der sensomotorischen Intelligenz<sup>97</sup> verfügt der Säugling zunächst nur über einige angeborene Reflexe. Er lernt vor allem dadurch, dass er beobachtet, was passiert, wenn er Gegenstände berührt, fallen lässt und so weiter. Auf diese Weise lernt er auch die Verknüpfung eines Zwecks mit dem Mittel, das zum Erreichen des jeweiligen Ziels benötigt wird. Mit etwa zwölf Monaten erkennt das Baby, dass Dinge auch da sind, wenn es sie nicht sieht (Objektpermanenz). Es beginnt, zwischen sich selbst (Subjekt) und seiner Umwelt (Objekte) zu unterscheiden. Die vorherrschende Spielform in dieser Phase ist das Übungsspiel. Das präoperationale Stadium beginnt mit der Stufe des symbolischen oder vorbegrifflichen Denkens. Das Kleinkind eignet sich die Sprache an und kann nun mit Vorbegriffen - Vorstellungen und Symbolen - umgehen. Zudem unterscheidet es jetzt zwischen einem Objekt und der mentalen Repräsentation desselben. Später folgt die Stufe des anschaulichen Denkens. Das Kind entwickelt nun echte Begriffe, das Denken ist jedoch noch eingleisig und ermöglicht nur die Ausführung einer einzigen inneren Handlung. In der Phase der konkreten Operationen ist das Denken weiterhin an anschaulich erfahrbare Inhalte gebunden. Nun kann das Kind jedoch im Sinne verinnerlichter Handlungen denken, es kann vorausdenken und sein Handeln reflektierend steuern. Somit sind auch logische Schlussfolgerungen über Phänomene möglich. Die vorherrschende Spielform ist das Regelspiel. Die Phase der formalen Operationen zeichnet sich dadurch aus, dass der Jugendliche nun mit abstrakten Inhalten (z.B. Hypothesen) gedanklich umgehen, Probleme theoretisch analysieren und wissenschaftliche Fragestellungen systematisch durchdenken kann. Mit der zuletzt genannten Pha-

---

<sup>96</sup> vgl. Goswami 2001, S. 338

<sup>97</sup> vgl. Astington 2000

se ist laut Piaget die kognitive Entwicklung soweit abgeschlossen, dass keine Veränderungen der kognitiven Struktur mehr zu erwarten sind, sondern nur noch ein Wissenszuwachs.<sup>98</sup>

Die einzelnen Phasen lassen sich in der Realität jedoch nicht immer so scharf voneinander abheben und sind in sich nicht so homogen, wie es von Piaget vermittelt wird. Andere Studien zu Bereichen wie Wahrnehmung, Lernen, Repräsentation von Wissen, schlussfolgerndem Denken und Problemlösen kommen übereinstimmend zu der Erkenntnis, dass die meisten kognitiven Mechanismen schon sehr früh vorhanden sind und dass von ihnen zunehmend Gebrauch gemacht wird.<sup>99</sup> Es kann somit gezeigt werden, dass Piaget die kognitiven Kompetenzen jüngerer Kinder gravierend unterschätzte.<sup>100</sup> So können Kinder in ihnen vertrauten Kontexten häufig viel komplexere Aufgaben lösen, als Piaget ihnen zugetraut hat. Auch der Egozentrismus würde viel früher überwunden, als dies von Piaget angenommen wurde. Dennoch sind zahlreiche Entwicklungstheorien in intensiver Auseinandersetzung mit Piagets Ideen entstanden. Im Folgenden wird zunächst das Konzept des sozialen Konstruktivismus erläutert, da Kinder, wie bereits erwähnt, im lebendigen Dialog mit anderen lernen. Davon ausgehend werden Entwicklungstheorien beschrieben, die darin verortet werden können.

## 2.2 Sozialer Konstruktivismus

*“The term social constructivism is used in many descriptions of children`s learning. The meanings applied to this term vary from author to author.”<sup>101</sup>*

Wygotski<sup>102</sup> hat sich kritisch mit Piagets Thesen auseinandergesetzt, was in dieser Arbeit aber nicht weiter vertieft wird. Neben Piaget gehört er zweifellos zu den Pionieren eines in der Grundausrichtung konstruktivistischen Verständnisses kindlichen Lernens. Wygotski war einer der einflussreichsten Vertreter der kulturhistorischen Schule und vereinigte kognitive und soziale Aspekte, indem er alle höheren Bewusstseinsphänomene aus der sozialen Interaktion ableitete. Die kulturhistorische Schule zielte darauf ab, die Verbindung zwischen Individuum und Gesellschaft zu erklären. Dabei vertrat sie ein Menschenverständnis, das den Einzelnen als aktiven Gestalter seiner Entwicklung betrachtete. Somit eignet sich der Mensch als aktiv handelnder Akteur kulturelle Inhalte seiner Gesellschaft an und wird auf diese Weise ein Mitglied der Kultur. Kulturen werden unter dem Gesichtspunkt eines niedrigeren und höheren Entwicklungsniveaus betrachtet und somit wird der Entwicklungsgedanke auf die Kulturen übertragen.<sup>103</sup>

---

<sup>98</sup> vgl. Ginsburg/ Oppen 1998

<sup>99</sup> vgl. Goswami 2001, S. 113

<sup>100</sup> vgl. Oerter/ Montada 2008, S. 436

<sup>101</sup> Dockett 1996, S. 6

<sup>102</sup> Wygotski 1986 [1934]

<sup>103</sup> vgl. Remsperger 2011, S. 32

## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

Wygotski hat eigene Untersuchungen zur Entwicklung in der Kindheit durchgeführt. Seine These ist, dass individuelle Entwicklung eben nicht ohne Einbezug des sozialen Milieus, in dem diese stattfindet, verstanden werden kann.

*„Jede psychische Funktion war zunächst eine äußere, weil sie eine soziale war, bevor sie zu einer inneren, einer im eigentlichen Sinne psychischen Funktion wurde; sie war vorher eine soziale Beziehung zweier Menschen.“<sup>104</sup>*

Die Wechselwirkung zwischen dem Kind und der sozialen Wirklichkeit, hauptsächlich der zwischen Bezugsperson und Kind, ist aus dieser Sicht auf die Ontogenese nicht nur ein von außen einwirkender Entwicklungsfaktor, sondern der Ursprung von Entwicklung. Egal ob beim Rollenspiel, beim Spracherwerb, beim Lösen von Problemen oder Erlernen neuer Fertigkeiten - das Kind profitiert am meisten von der Anleitung und Unterstützung durch kompetentere Personen, wenn diese in der "Zone der nächsten Entwicklung" intervenieren. Die Zone der nächsten Entwicklung beschreibt die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau und dem potentiellen Niveau, das unter der Anleitung Erwachsener oder kompetenter Gleichaltriger erreicht werden kann. Somit können Kinder, unterstützt durch einen kompetenten Partner, auf einer höheren Ebene agieren als auf derjenigen, die ihren aktuellen Fähigkeiten entspricht. In sozialer Interaktion in der Zone der nächsten Entwicklung sind Kinder zu komplexeren Problemlösungen fähig, als wenn sie auf sich alleine gestellt sind. Wygotsky hebt die Bedeutsamkeit von Interaktionen mit kompetenteren Anderen hervor und nennt diese Vorgehensweise *„Problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.“<sup>105</sup>*

Durch Interaktionen mit Menschen, die kompetenter sind als es selbst, werden dem Kind die sozialen Grundbausteine kognitiver Entwicklung zugänglich gemacht. Somit erklärt Wygotsky die Entwicklung psychischer Funktionen als Internalisierung vormals externer sozialer Interaktion. Mit der entsprechenden Unterstützung durch Erwachsene (oder kompetentere Kinder) können die Kinder mehr oder minder gut in der Zone der nächsten Entwicklung "funktionieren". Werden sie in diesem Bereich gezielt gefördert, schreitet ihre Entwicklung schneller voran. Wygotski schreibt:

*„Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbstständig ausführen können. Wenn wir also untersuchen, wozu das Kind selbstständig fähig ist, untersuchen wir den gestrigen Tag. Erkunden wir jedoch, was das Kind in Zusammenarbeit zu leisten vermag, dann ermitteln wir damit seine morgige Entwicklung.“<sup>106</sup>*

Die Kinder übernehmen nicht einfach Begriffe und Informationen, sondern be- und verarbeiten diese, formen sie um, "rekonstruieren" sie. So ist ihre kognitive Entwicklung eine "ge-

---

<sup>104</sup> Wygotski 1986, S. 328 [1934]

<sup>105</sup> Wygotski 1978, S. 86

<sup>106</sup> Wygotski 1986, S. 83

## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

meinsame Konstruktion" der Kinder und ihrer sozialen Umwelt. Mit dieser Grundposition setzte sich Wygotski in seiner Zeit deutlich von psychoanalytischen Auffassungen ab, wie auch von Piaget, dem er unterstellte, eine eher vom Individuum ausgehende Denkrichtung zu verfolgen. Dennoch bleiben bei Wygotski noch Fragen offen, insbesondere, was die pädagogischen Formen der Förderung eines Lernens in der „Zone der nächsten Entwicklung“ betrifft. Wenig beleuchtet sind auch die kreativen Potentiale kindlichen Lernens und deren Förderung durch eine vorbereitete Lernumgebung.

Hierzu soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass Wygotskis Auffassung von der „Zone der nächsten Entwicklung“ und auch die Ansicht, dass Kinder ihre soziale Umwelt rekonstruieren, um sie zu verstehen, eine große Rolle für das Design der Studie, die dieser Arbeit zugrunde liegt, spielten. Darauf soll jedoch im empirischen Teil dieser Arbeit näher eingegangen werden. Dort wird unter anderem aufgezeigt, welche Rolle die Gestaltung der Lernumgebung im Rahmen der Studie spielte und welche weiteren Bedingungen lernförderlich im Hinblick auf die Fragestellungen dieser Arbeit waren. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der großen Einfluss auf das Design der Studie hatte, ist der Ansatz von Youniss<sup>107</sup>, in welchem die Peer-Sozialwelt als wichtiges Element für die Gestaltung von Lernprozessen angesehen wird. Dieser soll im Folgenden aufgezeigt werden.

Youniss<sup>108</sup> vertritt die soziale Version des Konstruktivismus, die sich in dem von ihm gern benutzten Begriff der „Ko-Konstruktion“ niederschlägt. Er beschäftigt sich mit der Art und Weise, in der Kinder und Jugendliche zu ihrer eigenen sozialen, moralischen und kognitiven Entwicklung beitragen. Aus eben dieser radikal konstruktivistischen Perspektive, die das Individuum als ein Produkt seiner Erfahrungen in sozialen Beziehungen sieht, versucht er nachzuvollziehen, wie diese Beziehungen beschaffen sein müssen, um optimale Bedingungen für die Bewältigung verschiedener Entwicklungsaufgaben bereitzustellen. Hier unterscheidet er sich von den an Chomsky angelehnten Modellen der Kompetenzentwicklung, die lediglich ein Minimum an sozialer Anregung vorsehen, um den endogen vorbereiteten Entwicklungsprozess auszulösen.

Gerade die Peer-Sozialwelt ist laut Youniss ein besonders fruchtbarer Lernkontext<sup>109</sup>. Da die Kompetenz- und Machtverhältnisse in Peer-Beziehungen relativ ausgeglichen sind, stehen die Chancen recht gut, dass Probleme kooperativ angegangen werden und so eine umfassende Perspektive in „Ko-Konstruktion“ gebildet werden kann. Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz heißt, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet. Der Schlüssel dieses

---

<sup>107</sup> vgl. Youniss 1978

<sup>108</sup> vgl. Youniss 1978

<sup>109</sup> Youniss 1994, S. 8f

## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

Ansatzes ist die soziale Interaktion. Indem sich Kinder mit anderen austauschen und Bedeutungen untereinander aushandeln, lernen sie die Welt zu verstehen. Dies impliziert auch, dass die geistige, sprachliche und die soziale Entwicklung durch die soziale Entwicklung mit anderen gefördert wird. Dies widerspricht Piagets Auffassung, dass Kinder bei der Entwicklung von Sprache und Intelligenz viel mehr auf sich selbst gestellt sind. Mit anderen, vor allem mit Erwachsenen, Bedeutungen zu ko-konstruieren, hilft Kindern zu lernen, wie man gemeinsam mit anderen Probleme löst.

In neueren Forschungsarbeiten wird immer wieder auf sozialkonstruktivistische Lerntheorien Bezug genommen und dabei auch auf ein entsprechendes Interaktionsverhalten von Erwachsenen hingewiesen. So bezieht sich Siraj-Blatchford dezidiert auf die These von Wygotski und führt aus, dass Kinder zum Erreichen eines höheren Entwicklungsniveaus beim Lösen von Problemen nicht nur auf die Unterstützung gleichaltriger Kinder angewiesen sind, sondern auch auf die Unterstützung von Erwachsenen. Diese haben dabei die Aufgabe, die Grenzen der kindlichen Entwicklungszonen richtig zu definieren und ihre Unterstützungsmaßnahmen entsprechend anzupassen. Dabei dürfen sie die Kinder weder unter- noch überfordern. Die Kinder sollen dazu befähigt werden, Probleme selbst zu lösen und somit die Zone der nächsten Entwicklung auch zu erreichen. Dieses Ziel können Kinder laut Siraj-Blatchford aber nur erlangen, wenn sie während des Interaktionsprozesses wirklich interessiert und beteiligt sind. Vor dem Hintergrund eines ko-konstruktivistischen Lernverständnisses sei es deshalb notwendig, dass die Interaktionsinhalte nicht nur lehrreich sind, sondern dass sich der erwachsene Interaktionspartner genauso einbringt wie das Kind selbst, was als „Scaffolding“<sup>110</sup> bezeichnet wird.<sup>111</sup> Auf diese spezifische Form der Interaktion wird unter Punkt 3.1 dieser Arbeit näher eingegangen.

Auch die Sprache gehört zu den zentralen Entwicklungsaufgaben im frühen Kindesalter. Zum Spracherwerb gibt es je nach entwicklungstheoretischer Konzeption unterschiedliche Auffassungen darüber, welchen Einfluss endogene und exogene Faktoren haben. Die zum Teil erheblichen Unterschiede innerhalb der Spracherwerbstheorien sind darauf begründet, dass sie jeweils von unterschiedlichen Grundannahmen ausgehen und sich mit sehr unterschiedlichen Aspekten und Entwicklungsphasen der Sprache befassen.<sup>112</sup> Während die nativistischen Positionen von bereichsspezifischen Prädispositionen der Sprache ausgehen, erkennen die sozial-interaktionistischen und kognitivistischen Positionen die soziale Umwelt und die Art des Inputs als Triebfeder an. Dieser Pol misst der sozialen Interaktion einen ho-

---

<sup>110</sup> vgl. Wood& Middleton 1978

<sup>111</sup> vgl. Siraj-Blatchford 2007, S. 105 ff

<sup>112</sup> vgl. Zollinger 2004, S. 16



hen Stellenwert bei. So argumentiert Bruner<sup>113</sup>, dass der Spracherwerbsapparat, welcher von Chomsky<sup>114</sup> als angeborener linguistischer Mechanismus bezeichnet wird, nur dann funktionieren könne, wenn er mit einem sozialen Unterstützungssystem interagiere. Dieses Unterstützungssystem wird zunächst von Erwachsenen geleitet, die diesen sozialen Austausch zwischen Kind und Erwachsenen kontrollieren. Bruner<sup>115</sup> bezeichnet diesen Austausch auch als "Format" und meint damit spezielle soziale Routinen, die sich zwischen Kind und dem Erwachsenen entwickeln (z.B. Kuckuck-Spielen, Bilderbuch ansehen usw.). Diese Formate werden immer komplexer, nämlich von einer einfachen Dialogstruktur ausgehend bis hin zum Einbezug des Kindes in einen aktiven Dialog. Während des Spracherwerbsprozesses eignet sich das Kind bereits Form, Inhalt und Funktion der Sprache an. Blickt man weiter auf den Spracherwerb, so begegnet man auch dem Begriff der mentalen Repräsentationen. Es geht dabei um innere, nicht direkt wahrnehmbare Vorgänge beim Spracherwerb, was anhand von Nelsons<sup>116</sup> Modell mentaler Repräsentationen von Sprache aufgezeigt werden soll. Spricht man von Entwicklungen im Kindesalter ist zudem die Rolle des Spiels in Bezug auf diese Entwicklungsprozesse zu berücksichtigen und schließt sich somit an Nelsons Modell an.

### **2.3 Nelsons Modell mentaler Repräsentationen**

Der Begriff der mentalen Repräsentation ist ein zentraler Begriff der kognitiven Wissenschaften. Es gibt verschiedene Theorien der mentalen Repräsentation. Allen gemeinsam ist die Annahme, dass Wissen Struktur hat. Nicht die Annahme, dass externe Informationen intern repräsentiert werden, ist unter Wissenschaftlern strittig, sondern wie Informationen repräsentiert werden, welche Eigenschaften sie haben und wie sie verarbeitet werden. Für die Spracherwerbsforschung stellt die Rekonstruktion der Erwerbsphasen des Sprachwissens eine wichtige Aufgabe dar. So entwirft Karmiloff-Smith<sup>117</sup> ein Ebenenmodell der kindlichen Sprachentwicklung, welches sie in der Folgezeit zu einem Modell der kognitiven Entwicklung ausbaute. Sie merkt an, dass Kinder nicht nur Sprache produzieren, sondern auch über Sprache nachdenken. Das bedeutet, dass Kinder eigene mentale Repräsentationen, zum Beispiel ihr sprachliches Wissen, zu Objekten ihrer Aufmerksamkeit machen können. Laut Karmiloff-Smith können Kinder nicht von Beginn des Spracherwerbs an auf dieses mentale Wissen zurückgreifen, diese Möglichkeit entsteht in unterschiedlichen Entwicklungsphasen. Voraussetzung sei dabei die Struktur dieser Repräsentationen und wie diese organisiert sind. Karmiloff-Smith tendiert dazu, die Umstrukturierung der mentalen Repräsentationen von

---

<sup>113</sup> vgl. Bruner 1975, 1983

<sup>114</sup> vgl. Chomsky 1959

<sup>115</sup> vgl. Bruner 1975

<sup>116</sup> vgl. Nelson 2002

<sup>117</sup> vgl. Karmiloff-Smith 1992

## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

Sprache als genetisch determiniert zu verstehen. Einen anderen Ansatz verfolgt Nelson, welche der Interaktion eine wesentliche Funktion für mentale Veränderungen beimisst.

So sieht Nelson die Sprache als Brücke zur Welt. Die kognitive Entwicklung und die der Sprache können nicht unabhängig voneinander angesehen werden. Daher stellt Nelson die Wechselwirkung zwischen Sprache und kognitiver Entwicklung in den Fokus ihrer Betrachtung. Zudem ist sie der Auffassung, dass nicht nur die selbstständige Konstruktionsleistung des Kindes dabei eine Rolle spielt, sondern auch dessen Umwelt und vor allem die Bezugspersonen.

*“The basic thesis is that the child begins to build representations of her world based on her experience in it. The representations, or models, are no doubt constructed according to principles that are ‘built in’ to the human cognitive system, that is, that have an evolutionary, biological basis. [...] It is a further premise that what is important to the infant are the events that she partakes in, with particular attention to those that lead to comfort (feeding, soothing, sleeping, socializing) and discomfort (pain, hunger, noise, cold). Primary caretakers – parent or others – play the most important roles in these events, and their habitual activities as displayed to the infant can be expected to enter as major constituents of her models.”<sup>118</sup>*

Somit entwickelt das Kind Modelle für häufig wiederkehrende Ereignisse, die von Nelson als “mental representations of events”<sup>119</sup> bezeichnet werden. Diese spielen auf der ersten Stufe in Nelsons Modell eine große Rolle. Die zweite Stufe ist gekennzeichnet von nicht sprachlicher Nachahmung, welche sie als „nonlinguistic mimetic stage“ bezeichnet. Eine zentrale Funktion kommt der Sprache auf der dritten Stufe zu. Durch Interaktion mit anderen und vor allem durch das gemeinsame Erzählen kann das Kind sprachliche Repräsentationen Dritter in das eigene, allerdings noch immer nicht sprachliche mentale Modell integrieren. Erst auf der vierten Stufe entwickelt das Kind auch sprachlich kodierte mentale Repräsentationen. Sie bezeichnet hier die Sprache als Schlüssel für kognitive (Weiter) Entwicklungen.

*“The general representational advance at around 4 years [...] is, I suggest, driven largely by the mastering of language for both communicative and cognitive purposes. Each domain of knowledge and skill undergoes development in response. In the process of representational change from a largely experientially based system to a potentially language – based system the child must coordinate and integrate her individually constructed knowledge with the culturally established knowledge systems that she meets through language. The claim here is that language is the key – that representation in language changes the cognitive system dramatically during this age period.”<sup>120</sup>*

Auf diese Weiterentwicklungen im Bereich der mentalen Repräsentation und deren Auswirkungen auf die Sprachbewusstheit wird unter Punkt 4.4.3 noch einmal zurückgegriffen. Nelsons Stufenmodell wurde von Andresen<sup>121</sup> aufgegriffen und auf das kindliche Spiel übertragen. Ihrer Untersuchung zufolge handeln Kinder beim Spielen in der Zone der nächsten

---

<sup>118</sup> Nelson 2002, S. 5

<sup>119</sup> Nelson 2002, S. 16f

<sup>120</sup> Nelson 2002, S. 335

<sup>121</sup> Andresen 2005, S. 19

Entwicklung (vgl. Wygotski) und sind im höheren Maße zur Dekontextualisierung imstande, als sie dies außerhalb der Spielsituation wären. Dekontextualisierung meint in diesem Zusammenhang, dass Kinder in der Lage sind, Handlungen aus ihrer tatsächlichen Bedeutung, in den neuen Kontext Spiel zu versetzen, in dem sie dann nur scheinbar das bedeuten, was sie bedeuten. Zudem wird dem Spiel im Lernprozess eine zentrale Funktion zugeschrieben, so weiß man, dass insbesondere bei kleinen Kindern Spielen und Lernen untrennbar miteinander verbunden sind. Dieser Aspekt wird im Folgenden betrachtet.

### **2.4 Die Bedeutung des Spiels für die kindliche Entwicklung**

Wenn kleine Kinder mit anderen Kindern agieren, dann meist im Rahmen von Spielen. Das Spielen ist die genuine Aneignungsform eines Kindes und stellt laut Flitner<sup>122</sup> die Grundform des kindlichen Lernens dar. Dabei ist das Spiel, wie jede andere Tätigkeit auch, ein ständiger und wechselseitiger Anpassungsprozess zwischen dem Kind und seiner räumlich-materiellen und sozialen Umwelt. Das Kind lernt dabei, dass es sowohl auf seine Umwelt verändernd einwirken kann als auch die Umwelt sein eigenes Tun beeinflusst.<sup>123</sup>

In den entwicklungspsychologischen Ansätzen wird das Kinderspiel besonders ausführlich diskutiert. Im Forschungsinteresse steht der Zusammenhang zwischen Kinderspiel und kindlicher Entwicklung, bekanntester Vertreter ist Piaget. Seine Spieltheorie ist eng verbunden mit seiner Theorie zur kognitiven Entwicklung<sup>124</sup>. Im Sinne des Zusammenhangs von kognitiver Entwicklung und Spiel unterscheidet er Spielformen in Übungs-, Symbol- und Regelspiele. So finden im sensomotorischen Stadium vor allem Übungsspiele, im Stadium des verbalen und symbolischen Denkens Symbol- und Rollenspiele und im Stadium des logischen Denkens überwiegend Regelspiele statt. Generelle Merkmale des Spiels sind die Wiederholung und das Ritual. Beides muss im Spiel durch die Interaktion herbeigeführt werden. Wichtig dabei ist der gemeinsame Gegenstandsbezug, welcher sich im frühkindlichen Spiel entwickelt. Zunächst lernt das Kind den Akteur vom Objekt zu unterscheiden. Dabei wird das Objekt bereits aus dem Gesamtkontext herausgelöst. In einem nächsten Schritt werden das Objekt und sein Name fokussiert, der Gegenstand wird gezeigt und benannt. Anschließend werden mit dem Gegenstand Handlungen ausgeführt. Darauf baut die nächste Etappe auf, indem das Kind lernt, den Gegenstand aus dem Handlungszusammenhang herauszulösen und in einen neuen, gemeinsamen Bezug einzubetten. Allmählich verändert sich die Realität in der Vorstellung des Kindes, so dass es in der Lage ist, Vorstellungen von Dingen zu verwenden, die nicht vorhanden sind (so tun, als würde es Tee aus einer leeren Tasse trinken).

---

<sup>122</sup> vgl. Flitner 2002

<sup>123</sup> vgl. Tietze/ Viernickel (Hrsg.) 2003<sup>2</sup>, S. 123

<sup>124</sup> vgl. Piaget 1959/ 1990

## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

Hierbei wird eine primäre Vorstellung in eine Metarepräsentation kopiert.<sup>125</sup> Dieser Vorgang ist Grundlage im Fiktionsspiel, wozu auch das Rollenspiel zählt. Im Folgenden wird auf die Form des Rollenspiels näher eingegangen, da sich laut Andresen<sup>126</sup> Beziehungen zwischen dem Erzählen und dem Rollenspiel zu den sprachlichen und kognitiven Anforderungen beim Lesen- und Schreibenlernen herstellen lassen. Des Weiteren führt sie an, dass diese beiden Handlungsformen von großer Bedeutung für die sprachliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern sind.

Beim Rollenspiel<sup>127</sup> treten zwei oder mehrere Kinder miteinander sprachlich-handelnd in Kontakt, stimmen die Spielaktivitäten mehr oder weniger aufeinander ab und bauen gemeinsame Vorstellungen auf. Dabei schlüpfen sie bewusst in die Rolle einer anderen Person und agieren als diese. Dies setzt voraus, dass die Kinder eine klare Vorstellung von sich selbst als eigenständige Persönlichkeit verinnerlicht haben und in der Lage sind, sich ein Bild von ihrem Gegenüber zu machen. Mit etwa fünf Jahren ist es den meisten Kindern möglich, eine soziale Rolle zu übernehmen und die gespielten Handlungen und Verhaltensweisen mit einer komplementären Rolle zu verbinden. Das Rollenspiel erfordert einen wahrnehmungsentbundenen Sprachgebrauch und ist somit mit Dekontextualisierung von Sprache verbunden.<sup>128</sup> Die Dekontextualisierung im Spiel stellt die Voraussetzung für die Entwicklung von Phantasiespielen dar und ergibt sich gleichzeitig aus der Spieltätigkeit. Das Kind kann nun den Gegenstand beziehungsweise die Handlung von der Bedeutung trennen. Sein Spielverhalten ist nicht mehr so stark von vorhandenen Materialien abhängig, sondern richtet sich auch nach vorgestellten Objekten. So können verinnerlichte Handlungen nur gedacht sein und müssen nicht unbedingt ausgeführt werden. Die zunehmende Kontextunabhängigkeit beim Gestalten fiktiver Spielaktivitäten weist auf den Aufbau kognitiver Strukturen hin. Scripts sind Repräsentationen alltäglicher Handlungsabläufe im Gedächtnis beziehungsweise in der Erinnerung. Die Kinder sind fähig, einzelne Tätigkeiten in der Vorstellung miteinander zu verknüpfen und so die Spielhandlungen und Interaktionen mit den Spielpartnern zu strukturieren. Nach und nach rückt das Planen der Abfolge einzelner Handlungen im Phantasiespiel immer mehr in den Vordergrund, so dass die Kinder auf der Basis des individuellen Script-Wissens gemeinsame Vorstellungen von einem geplanten Rollenspiel aufbauen können.<sup>129</sup>

Auch zur Förderung schriftsprachlicher Erfahrungen scheint das Rollenspiel besonders geeignet zu sein. In Rollenspielsituationen, wie zum Beispiel beim Einkaufen, im Restaurant, beim Arzt können auf ganz alltägliche Weise Lese- und Schreibhandlungen eingebaut wer-

---

<sup>125</sup> vgl. Oerter 1993, S. 111

<sup>126</sup> vgl. Andresen/ Schmidt 2007, S. 276

<sup>127</sup> vgl. Piaget 2003

<sup>128</sup> vgl. Andresen/ Schmidt 2007, S. 277

<sup>129</sup> vgl. Piaget 2003

## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

den. Beobachtet man Kinder dabei, so kann man erkennen, dass sie während des Rollenspiels häufig so tun, als ob sie lesen und schreiben würden. Kinder schlüpfen dabei in die Rolle (meist erwachsener) Vorbilder und schreiben Einkaufszettel, Rezepte oder füllen Formulare aus.

Flitner merkt an, dass das Spielen in seinem Kernbereich durch Freiheit, Spontaneität und Zwecklosigkeit bestimmt ist. Somit scheint zunächst einmal jede Einbeziehung des Spielens in Lernprozesse ein Widerspruch in sich zu sein.<sup>130</sup> Des Weiteren äußert er, dass Spiele zum Lernen, zur Intelligenzförderung, zum Sozialtraining, und allen möglichen anderen Zwecken nicht mehr zu den Spielen gehören, sondern höchstens noch zu den Randzonen des „*großen Feldes von Erscheinungen, die wir >Spielen< nennen; in ihrem Kern sind sie didaktische Maßnahmen, Training oder allenfalls Einkleidung des Lernens.*“<sup>131</sup>

Dies gilt allerdings nur dann, wenn man den Begriff Lernen als eine Ansammlung von Wissen versteht und das Lernen lediglich als Ergebnis von gezielten Angeboten zur Erweiterung des Wissens ansieht. Gerade durch das Spiel erwerben Kinder grundlegende Kompetenzen – quasi nebenbei - und gerade ohne gezielte kognitive Lernangebote. Insoweit wird das Lernen als ein Auf- und Ausbau von Verhaltensweisen und deren Verinnerlichung verstanden. Das Spielen bietet im Kindesalter dafür die reichhaltigste Palette. Die Kinder lernen im Spiel Handlungswege und Techniken, üben Fertigkeiten ein und festigen ihr Wissen. Dabei erarbeiten sie sich auch neue Handlungs- und Denkmuster oder erweitern sie und entwickeln ihre Fähigkeiten im Verstehen und Anwenden von Regeln. Meist müssen Kinder nicht zum Spielen angeregt werden, sie erkunden aus eigenem Antrieb ihre Umwelt spielerisch. Auch Personen und deren Reaktionen werden im Spiel erforscht. Auf diese Weise erwerben die Kinder nach und nach ein Verständnis sozialer Rollen und entwickeln ihr Selbstbild. Die kognitive Entwicklung, die Kreativität und auch die Sprachentwicklung werden von der Vielfältigkeit der Spielmöglichkeiten entscheidend beeinflusst.<sup>132</sup> Gerade das Rollenspiel gibt dem Kind die Möglichkeit, seine Selbstwirksamkeitserfahrungen in Interaktionsprozessen zu sammeln, welche wiederum die Grundlage bilden für eine differenzierte Ausbildung von Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozessen. Es gestaltet soziale Beziehungen, erfindet eigene Fantasiewelten und entwickelt Fähigkeiten Probleme zu lösen. Letzterer Aspekt soll im nächsten Abschnitt genauer betrachtet werden, da die Fähigkeit zum Problemlösen eine zentrale Herausforderung im Kindesalter darstellt.

---

<sup>130</sup> vgl. Flitner 2002, S. 133

<sup>131</sup> Flitner 2002, S. 133

<sup>132</sup> vgl. Tietze/ Viernickel (Hrsg.) 2003<sup>2</sup>, S. 165

## 2.5 Die Bedeutung des Problemlösens

Je nach Forschungsbereich sind in der Psychologie unterschiedliche Definitionen des Begriffs Problem zu finden. Die Gemeinsamkeit liegt darin, dass eine Distanz besteht zwischen der Aufgabe und dem Problemlöser, was von Funke<sup>133</sup> auch als Barriere zwischen Ausgangs- und Zielzustand bezeichnet wird. Gemein ist ihnen auch die Anforderung an eine Kombination von Sach- und Anwendungswissen zur Problemlösung. Ein Problem besteht demnach aus drei Elementen: einem Ausgangszustand, einem Zielzustand und einer Menge von Operationen, die vom Ausgangs- zum Zielzustand führen können. Dabei wird das Denken als spezifische Kognition häufig mit dem Problemlösen gleichgesetzt. Das Problemlösen besteht somit aus mentalen, kognitiven Prozessen, die auf das Erreichen eines Zielzustands ausgerichtet sind. Man kann davon ausgehen, dass sich Planungskompetenz als ein wesentlicher Bestandteil des Problemlösens bereits in der frühen Kindheit entwickelt.

*„Problemlösendes Denken erfolgt, um Lücken in einem Handlungsplan zu füllen, der nicht routinemäßig eingesetzt werden kann. Dazu wird eine gedankliche Repräsentation erstellt, die den Weg vom Ausgangs- zum Zielzustand überbrückt.“<sup>134</sup>*

Bei Problemen gibt es somit immer einen gegebenen Ausgangszustand, einen gewünschten Zielzustand und Operatoren (Mittel), die vom Ausgangs- zum Zielzustand führen sollen. Mittel und Ziele hängen wechselseitig voneinander ab, denn wenn man bestimmte Mittel zur Verfügung hat, lassen sich bestimmte Ziele leichter erreichen. Umgekehrt kann man auch von den Zielen ausgehen und nach passenden Mitteln suchen, so dass das Problemlösen diejenige Art des Denkens beschreibt, durch das Menschen Hindernisse auf dem Weg zu einem Ziel beseitigen.<sup>135</sup> Die Umgebung konfrontiert den Menschen ständig mit Problemen unterschiedlichster Art, so dass sich die Fähigkeit des Menschen, Probleme zu lösen, dadurch vergrößert.

*„Wenn Problemlösung im Leben von Erwachsenen so beherrschend ist, dann ist es wahrscheinlich im Leben von Kindern noch beherrschender. Mit zunehmendem Alter und zunehmender Erfahrung erlernen Menschen Möglichkeiten, um Hindernisse zu überwinden, so daß Situationen, die einmal Probleme darstellten, keine mehr sind.“<sup>136</sup>*

So kann die Aufforderung an ein Kind, einen Einkaufszettel<sup>137</sup> zu schreiben zunächst ein Problem darstellen, weil das Kind es nicht gewohnt ist, zum Schreiben eines solchen aufgefordert zu werden. Hat es nun aber damit begonnen und festgestellt, dass es das Problem auf seine Weise lösen kann, wird das Schreiben eines Einkaufszettels für das Kind kein Problem mehr darstellen. Weil Kinder im Alltag mit so vielen Situationen konfrontiert werden, die neu für sie sind, müssen sie ständig Probleme lösen. Zum Lösen der Probleme verbin-

---

<sup>133</sup> vgl. Funke 2003

<sup>134</sup> Funke 2003, S. 25

<sup>135</sup> vgl. Funke 2003, S. 22

<sup>136</sup> Funke 2001<sup>3</sup>, S. 325

<sup>137</sup> Im Rahmen der Datenerhebung gehörte das Schreiben eines Einkaufszettels zu den gestellten Schreibaufgaben

## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

den Kinder Denken, Begriffsverständnis, Strategien, Inhaltswissen, Menschen und alle sonstigen zur Verfügung stehenden Ressourcen, um ihre Ziele zu erreichen. Dabei sind die Lösungen zwar nicht immer elegant, aber im Allgemeinen erreichen die Kinder ihr Ziel.<sup>138</sup>

Um ein Problem zu lösen, müssen die entscheidenden Informationen in einer Situation erkannt und dazu genutzt werden können, sich ein gedankliches Bild davon zu machen. Kinder scheitern häufig bei dieser sogenannten Kodierung, weil sie nicht wissen, welche Merkmale wichtig sind. Wenn sie die relevanten Informationen nicht aufnehmen, können sie auch nicht von ihnen profitieren.<sup>139</sup> Gentner & Stevens<sup>140</sup> fanden heraus, dass Kinder häufig gedankliche Modelle des Problems konstruieren und in einem weiteren Schritt Modelle möglicher Problemlösungen. Um gedankliche Modelle zu bilden, müssen Kinder häufig ihre eigene Erfahrung mit dem in Einklang bringen, was ihnen gesagt wird. Wichtig ist, dass das Modell die Strukturen des Problems richtig darstellt.

Das Problemlöseverhalten umfasst einige typische Verhaltensweisen, die gelernt werden können. Dabei ist es von Bedeutung, Grundfähigkeiten zu entwickeln, die als Werkzeug dienen, um selbstständig neue Erkenntnisse gewinnen zu können und somit zur Problemlösung fähig zu sein. Solche Fähigkeiten können zum Beispiel folgende sein: Fragen und Vermutungen formulieren, Annahmen treffen, Experimente durchführen, Ergebnisse darstellen, Folgerungen formulieren, Lösungswege vergleichen und übertragen, Pläne machen und danach handeln, Ergebnisse prüfen und beurteilen. Stäudel<sup>141</sup> schreibt der aktuellen Kompetenz die Rolle eines zentralen Steuerungsmechanismus bei der Handlungsregulation zu. Problematisch ist in diesem Zusammenhang die mangelnde Begriffsunterscheidung zwischen den verwendeten Kompetenzbegriffen. So spricht er von genereller Kompetenz, persönlicher Kompetenz, Selbsteinschätzung der Kompetenz und subjektiver Kompetenz, ohne diese in ihrer Bedeutung zu unterscheiden.

Für Case<sup>142</sup> ist die Frage, ob und wie ein Individuum sich der Operation bewusst ist, die zum Ziel führt, unwichtig. Als viel wichtiger sieht er die formale Struktur des Problemlösens an. Er spricht von einer exekutiven Kontrollstruktur, welche aus drei Teilen besteht: der subjektiven Repräsentation der Ausgangssituation, dem Ziel/ den Zielen und der Strategie/ den Strategien zur Zielerreichung. Diese exekutiven Kontrollstrukturen werden zunehmend komplexer und werden in immer neuen, höheren Repräsentationsstufen aufgehoben. Interessant sind

---

<sup>138</sup> vgl. Funke 2001<sup>3</sup>, S. 326

<sup>139</sup> vgl. Funke 2001<sup>3</sup>, S. 328

<sup>140</sup> Gentner/ Stevens, 1983

<sup>141</sup> vgl. Stäudel 1987

<sup>142</sup> vgl. Case 1985, S. 102

## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

dabei die Mechanismen, welche die Übergänge von einer Stufe zur nächsten bewerkstelligen. Dabei stellt das Problemlösen den allgemeinsten Regulationsprozess dar, es befördert zum einen die Entwicklung, zum anderen entwickelt es sich selbst weiter. Dabei fasst Case das Problemlösen eher operationsorientiert als zielorientiert auf.<sup>143</sup>

Das Problemlösen kann als Sonderfall des geordneten Denkens angesehen werden neben anderen Schwerpunkten wie zum Beispiel dem schlussfolgernden Denken, dem urteilenden und dem kreativen Denken. Aber auch die Wahrnehmung spielt eine bedeutende Rolle. Zur Wahrnehmung als kognitiver Fähigkeit gehören zum Beispiel die Mustererkennung, das Bewusstsein, die Aufmerksamkeit und die Konzentration.

*„Jedem beweglichen Organismus liefert die Wahrnehmung die für effektives Handeln in der Umwelt nötigen Daten. Sie erlaubt uns mit einer sich ständig verändernden Welt in Verbindung zu bleiben.“<sup>144</sup>*

Im Kindesalter findet eine kontinuierliche Verbesserung der Flexibilität in der Anpassung der Aufmerksamkeit an unterschiedliche Anforderungen und eine Verlängerung der Konzentrationsspanne statt. Im Rahmen groß angelegter internationaler Schulleistungstudien zählt die Fähigkeit zum problemlösenden Denken zu den Schlüsselqualifikationen.

## 2.6 Zusammenfassung

*„Entwicklung meint Veränderung, genauer: Eine Reihe miteinander zusammenhängender Veränderungen, die bestimmten Punkten des zeitlichen Kontinuums eines individuellen Lebensabschnitts zuzuordnen sind.[...] Sie gehen auseinander hervor; die eine setzt (mehr oder weniger deutlich) die andere voraus; sie hängen „miteinander zusammen“.“<sup>145</sup>*

Wie aus dem Kapitel ersichtlich wurde, ist die kindliche Entwicklung ein kontinuierlicher Prozess, in den alle Anregungen und Erfahrungen einfließen, die ein Kind in seinem Alltag macht. Kinder setzen sich eigenaktiv mit ihrer Umwelt auseinander und (re)konstruieren sie auf ihre eigene Art. Jede Entwicklung hängt somit von intern und extern beeinflussten Prozessen eines bestimmten Zeitabschnitts ab. Oft ahmen Kinder Erwachsene oder andere Kinder nach oder probieren aus, was sie beobachtet haben. Kinder lernen von und mit anderen Menschen, was durch Vertreter des sozialen Konstruktivismus besonders betont wird. Die Theorie Wygotskis<sup>146</sup> kann als handlungsleitend für eine entwicklungsangemessene Förderung von Kindern angesehen werden. Er hob mit der „Zone der nächsten Entwicklung“ im Unterschied zu Piaget in besonderem Maße die Rolle kompetenterer Interaktionspartner hervor. Gerade die Interaktionen zwischen Erzieherin und Kind gewinnen unter dieser Prämisse eine große Bedeutung. Youniss<sup>147</sup> spricht von „Ko-konstruktion“ und legt sein Augen-

---

<sup>143</sup> vgl. Flammer 2003<sup>3</sup>, S. 179

<sup>144</sup> Funke 2001<sup>3</sup>, S. 135

<sup>145</sup> Weinert/ Selg 2011, S. 189-190

<sup>146</sup> vgl. Wygotski 1986 [1934]

<sup>147</sup> vgl. Youniss 1978



## Prozesse der kindlichen Denkentwicklung

merk auf die Beschaffenheit sozialer Beziehungen, um so nach optimalen Bedingungen für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu suchen. Er stellt die Peer-Sozialwelt als besonders fruchtbaren Lernkontext heraus. Folgt man Bruners<sup>148</sup> Argumentation, so ist auch der Spracherwerb immer in einen sozialen Kontext eingebunden.

Für Nelson<sup>149</sup> ist die Wechselwirkung zwischen Sprache und kognitiver Entwicklung von Bedeutung. Auch hier spielen die Umwelt und vor allem Bezugspersonen eine wichtige Rolle. Durch Interaktionen mit anderen kann das Kind sprachliche Repräsentationen Dritter in das eigene sprachliche Modell integrieren. Ein fruchtbarer Lernkontext stellt hierbei das Rollenspiel dar, da Kinder hier in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) fungieren und dabei laut Andresen in einem höheren Maß zur Dekontextualisierung imstande sind. Sie setzen sprachliche Fähigkeiten frei, über die sie in anderen Handlungssituationen noch nicht verfügen. Laut Andresen<sup>150</sup> hängt die Bedeutung des Rollenspiels für den Spracherwerb wesentlich mit der zentralen Funktion von Sprache für die Erzeugung von Fiktion zusammen. So kann das spielerische Symbolisieren eine Vorform des sprachlichen Symbolisierens darstellen. Bevor Kindern der Wechsel der Realitätsebene in komplexen Rollenspielen gelingen kann, sind sie zunächst auf Sprachvorbilder angewiesen, die einen Gegenstandsbezug herstellen und Formate etablieren.<sup>151</sup> Im Rollenspiel ist der Dialog dem Monolog aufgrund der hohen Interaktivität überlegen. Derartige Interaktionsprozesse setzen jedoch ein Mindestmaß an gemeinsamer Sprache voraus, da die Äußerungen als gleichwertig angesehen werden müssen und ein wechselseitiger Bezug vorhanden sein muss, um das Rollenspiel in Gang zu halten. Beim Rollenspiel handelt es sich typischerweise um Interaktionen zwischen Kindern. Kinder sind erst ab ca. drei Jahren in der Lage, mit anderen Kindern kooperativ zu interagieren. Dies hängt zum einen mit der Organisation der Interaktion selbst zusammen, als auch mit der inhaltlichen Entfaltung des Gesprächs. Für das Design der Studie, welche im empirischen Teil der Arbeit vorgestellt wird, wurden andere Spielformate gewählt und nicht das Rollenspiel. Es wurde davon ausgegangen, dass die gewählten Spielformate (zum Beispiel Memorie, Lotto) den Austausch über den Lerngegenstand Schrift gezielter provozieren, als dies im Rollenspiel bei den ausgewählten Kindern möglich wäre.

Im folgenden Kapitel wird auf die Rolle der sozialen Interaktion in Entwicklungs- und Lernprozessen näher eingegangen. Zunächst wird der Begriff der sozialen Interaktion geklärt, um in einem weiteren Schritt Formen und Muster der sozialen Interaktion näher zu durchleuchten.

---

<sup>148</sup> vgl. Bruner 1975, 1983

<sup>149</sup> vgl. Nelson 2002

<sup>150</sup> vgl. Andresen/ Schmidt 2007, S. 277

<sup>151</sup> vgl. Oerter 1999, S. 117

### 3 Soziale Interaktion

Der Begriff der Interaktion beschreibt den Prozess des Handelns zwischen Individuen.

*„Von Interaktion wird dann gesprochen, wenn sich Subjekte wechselseitig aufeinander beziehen, d.h. eine Reziprozität (angemessene Reaktion auf die Signale des anderen) vorliegt, die an das gegenseitige Verstehen geknüpft ist und sich nicht nur durch eine Addition von Handlungen bestimmt.“<sup>152</sup>*

Die sozialpsychologische Definition basiert auf dem Konzept einer wechselseitigen Beziehung, in der beide Interaktionspartner Einfluss aufeinander nehmen können. Eine soziale Interaktion liegt dann vor, wenn zwei Personen in der Gegenwart der jeweils anderen Verhaltensweisen auf der Grundlage eigener Verhaltenspläne ausüben. Dabei ist grundsätzlich die Möglichkeit gegeben, dass die Aktionen der einen Person die der anderen Person beeinflussen und umgekehrt. Dabei versteht man unter Verhaltensplänen gelernte Muster für das Verhalten in bestimmten Situationen.<sup>153</sup> Viele Verhaltenspläne sind rollenbasiert, vorgegebene gesellschaftliche Normen und Vorschriften bestimmen das Interaktionsverhalten der Interaktionspartner. Trotzdem bleibt ein gewisser Spielraum zur Ausgestaltung rollenbasierter Interaktionen. Für alle Formen sozialer Beziehungen gibt es definierte Regeln, nach denen die Interaktionen in diesen Beziehungen ablaufen. An dieser Stelle soll zunächst auf die Besonderheiten sozialer Beziehungen in Kindergruppen näher eingegangen werden, da die meisten dreijährigen Kinder eine Kindertageseinrichtung besuchen und somit Mitglied einer Gruppe sind.

Allgemein kann man von einer Gruppe sprechen, wenn zwei oder mehr Personen in Interaktion miteinander stehen. Alle Personen können sich dabei wechselseitig beeinflussen.<sup>154</sup> Diese Definition ist ähnlich der Definition von sozialer Interaktion, auf die im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird. In Gruppen gilt es, sich in die bestehenden sozialen Strukturen einzufinden und sich auf andere Personen einzustellen. Die sozialen Prozesse sind bei Kindern, die einen Kindergarten besuchen, schon umfangreich ausgestaltet und zum Teil weit ausdifferenziert. Strätz<sup>155</sup> spricht hier von einer wechselseitigen Beeinflussung und meint damit, dass Kinder auf die Gesellschaft anderer Kinder reagieren und ihr Verhalten entsprechend dem Verhalten, das in der Gruppe üblich ist, anpassen. Die meisten Kinder folgen dem Gruppentrend, der gerade vorherrschend ist. So wirkt sich zum Beispiel die Gesellschaft von anderen Kindern auf die meisten Kinder belebend aus, sie werden häufig lauter und deutlich aktiver. Rabinowitz<sup>156</sup> und andere zeigen in ihrer Untersuchung bei 36 Kindern im Alter zwischen drei und fünf Jahren, dass die Situation des Miteinanders die Freude

---

<sup>152</sup> König 2009, S. 67

<sup>153</sup> vgl. König 2009, S. 67f

<sup>154</sup> vgl. Piontkowski 2011, S. 99

<sup>155</sup> vgl. Strätz 1992, S. 8

<sup>156</sup> Rabinowitz et al. 1975

am Forschen und Entdecken fördert. Dabei spielt das Gruppenklima eine tragende Rolle. Wenn alle Gruppenmitglieder positive Beziehungen zueinander haben und sich als gleichwertige Partner empfinden, spricht man von einer stabilen Gruppe, die eher in der Lage ist, Aufgaben erfolgreich zu bewältigen, es liegt eine positive wechselseitige Beeinflussung vor.

Eine wechselseitige Beeinflussung liegt auch beim Wettbewerb vor, der besonders bei vier- und fünfjährigen Kindern zu beobachten ist. In ungünstigen Fällen kann der Wettbewerbscharakter so dominieren, dass Möglichkeiten der Zusammenarbeit und Kooperation nicht genutzt werden können. Weiterhin gibt es Hinweise<sup>157</sup> darauf, dass die Anwesenheit vieler anderer Kinder dann belastend sein kann, wenn eigene Leistungen eine Rolle spielen oder ein Kind vor der ganzen Gruppe etwas sagen oder tun soll. Viele Kinder sind in dieser Situation gehemmt oder zurückhaltend. Auch für eher introvertierte und kontaktscheue Kinder kann die Anwesenheit anderer Kinder hemmend wirken. Kinder, die einander kennen, haben eher einen freundlicheren Unterton, sie sprechen häufiger miteinander, wobei ihre Äußerungen kürzer und knapper sind, sie verstehen sich auch ohne viele Worte. Schon im Alter von drei Jahren sind Kinder in der Lage zu unterscheiden zwischen „das Kind ist mir sympathisch“ und „das Kind ist mir eher unsympathisch“. Laut Strätz<sup>158</sup> gibt es in jeder Kindergartengruppe eine Rangordnung, bei der sich die beliebten Kinder von den Kindern abheben, die eher am Rande der Gruppe stehen. Die Beliebtheitsrangordnungen bleiben meist über einen längeren Zeitraum hinweg konstant. Auch sind in Kindergartengruppen häufig `Anführer` zu beobachten, die die Aktivitäten mehrerer Kinder gestalten, lenken und mit neuen Ideen voranbringen.

Der Interaktionsprozess kann nicht als ein von der Umwelt isolierter Prozess verstanden werden. Der Interaktionspartner muss wahrgenommen werden und beide Partner benötigen eine mentale Repräsentation von sich, dem anderen und der Situation.<sup>159</sup> Die Situationswahrnehmung und –interpretation der Individuen hat einen hohen Einfluss auf den Interaktionsprozess. Die Interaktionsforschung kann sich also nicht nur auf die Interaktion beziehen, sondern muss immer die Situation, in der gehandelt wird, berücksichtigen, um das Handeln angemessen einschätzen zu können. Der Begriff „Handlung“ wird sehr unterschiedlich definiert. Die soziologische wie auch die philosophische Handlungstheorie begreift Handeln im Wesentlichen immer noch als intentionales Verhalten. Nach Weber gelten Handlungen als Basiseinheit des Sozialen.

*„Handeln“ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm ei-*

---

<sup>157</sup> vgl. Strätz 1992

<sup>158</sup> vgl. Strätz 1992, S. 31

<sup>159</sup> vgl. Piontkowski 2011, S. 1-2

*nen subjektiv vermeinten Sinn verbinden. 'Soziales' Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten **anderer** bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist.*<sup>160</sup>

Parsons<sup>161</sup> analysiert Handlung als ein Konzept, das einen Akteur, ein Ziel (einen künftigen Zustand, auf welchen hin der Handlungsprozess orientiert ist), eine Situation (die von dem angestrebten Zielzustand abweicht) und einen selektiven Standard (durch den das Handlungsziel mit der Situation verknüpft wird) logisch miteinander verknüpft. Überträgt man dies auf soziale Handlungen, so sind mehrere Akteure bestrebt, ihre jeweils individuellen Bedürfnisse zu befriedigen. Um aber ihr Ziel erreichen zu können, müssen sie sich in ihrem Verhalten am Verhalten ihres Gegenübers orientieren. Jeder ist somit darauf angewiesen, dass der andere auf eine Weise reagiert, die ihm die Realisierung seiner Handlungsziele möglich macht. Jeder kann also durch seine Reaktion die Zielverwirklichung des anderen ermöglichen oder blockieren. Um zielorientiert handeln zu können, müssen die Reaktionen des jeweils anderen kalkuliert werden. Der eine versucht somit, das Verhalten des anderen zu antizipieren. Zugleich wird erwartet, dass auch der andere das tut. Allein die wechselseitige Orientierung an den Erwartungen des anderen stellt für jeden sicher, dass das Verhalten des Gegenübers berechenbar bleibt.<sup>162</sup> Die Interaktionsniveaus unterscheiden sich hinsichtlich des Ausmaßes, in denen sich die Interaktionspartner wechselseitig beeinflussen. In der Interaktion greifen Emotion, Kognition und Kommunikation ineinander.

*„Ein Kind ist ein soziales Wesen, dessen Sprache, Verhalten, Sinngebung und Identität von einer Vielzahl von Dingen abhängig sind – vom Kontext, von erreichbaren Ressourcen, von „sozialen Werkzeugen“, die sowohl symbolisch (z.B. Sprache) als auch materieller Natur (z.B. Bücher, Papier, Computer) sind.“*<sup>163</sup>

Die Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien wie zum Beispiel die der OECD-Studie „Starting Strong III“ von 2011<sup>164</sup> machen deutlich, dass eine bewusste Unterstützung der Kinder bei ihren Lernprozessen eine wesentliche Rolle spielt. Es konnte beobachtet werden, dass eine Lernumwelt, die auf Interaktionsprozessen zwischen Erzieherin und Kind aufbaut, derzeit nicht oder nur selten praktiziert wird.

*„Möglichkeiten der systematischen Anregung und Begleitung der Bildung von Kindern, die auf der Vorstellung von Dialog und Ko-Konstruktion zwischen Kindern und Erwachsenen beruhen, müssen erst noch entwickelt und erprobt werden.“*<sup>165</sup>

Lernprozesse können nur dann angeregt werden, wenn das Kind für den Prozess motiviert ist und in diesen involviert ist. Jeder Interaktionspartner hat zum großen Teil schon den gesellschaftlichen Konsens über Bedeutungen, Symbole und Regeln antizipiert. Das Kind ent-

<sup>160</sup> Weber 1980, S. 1, Hervorhebung im Original

<sup>161</sup> vgl. Parsons/ Shils 1951, S. 15

<sup>162</sup> vgl. Parsons/ Shils 1951, S. 15

<sup>163</sup> Reichert-Garschhammer/ Kieferle 2011, S. 79

<sup>164</sup> nachzulesen unter: <http://www.stofnanir.hi.is/rannung/sites/files/rannung/Starting%20Strong%20III.pdf>

<sup>165</sup> OECD, 2004

wickelt in Anlehnung an und unter Adaption bereits vorhandener Regeln und Deutungen ein Bewusstsein und ein Repertoire von Bedeutungen, die mit den Interaktionspartnern geteilt werden. Dadurch wird es ihm schrittweise möglich, sich in die Position des Anderen zu versetzen und dessen Perspektive zu übernehmen. Parallel dazu entsteht aber auch ein Bewusstsein seiner selbst als ein von dem Anderen getrennt existierendes Individuum. Unbestritten dabei ist, dass Erwachsene als die kompetenteren Interaktionspartner dem Kind auf seinem Weg helfen, die Regeln der sozialen Welt zu erschließen.<sup>166</sup> In Interaktionen mit Erwachsenen soll dem Kind in erster Linie durch die Gewähr von Sicherheit und Geborgenheit das Erproben von Neuem erleichtert werden. In Interaktionen mit Gleichaltrigen dagegen stehen das Handeln, Aushandeln und das Auseinandersetzen mit Gleichaltrigen im Mittelpunkt. Dabei wird unter anderen Bedingungen als bei ersterer Form Verständigung angestrebt oder verweigert, es werden Ordnungsvorstellungen entwickelt und konstruiert. Es wird somit auf einer anderen Grundlage Anerkennung gegeben oder verweigert. Beide Formen der Interaktion und die damit verbundenen Formen der Anerkennung scheinen für Kinder wichtig zu sein. Entscheidend könnte es sein, sie in ihrer jeweiligen Besonderheit zu verstehen und Verbindungspunkte zwischen ihnen auszumachen. Fragt man nach der Funktion von Interaktionsprozessen für die kindliche Entwicklung allgemein, muss man auch nach den Inhalten dieser Kontakte fragen und nach den Bedeutungen, die das Individuum den Interaktionen beimisst. Auf diese Weise kann man auch verstehen, was ein Kind in Interaktionen mit unterschiedlichen Interaktionspartnern erfährt und wie es Interaktionen mit unterschiedlicher Bedeutung mit demselben oder wechselnden Interaktionspartnern gestaltet.<sup>167</sup>

Betrachtet man die Ausführungen zu Ko-Konstruktionsprozessen in den deutschen Bildungsplänen, wird Selbstbildung von Kindern nicht als ein auf das jeweilige Kind bezogene und isolierte Geschehen verstanden. Bildungsprozesse spielen sich als soziale und kommunikative Prozesse zwischen Kindern untereinander und auch zwischen Kindern und Erzieherinnen ab.<sup>168</sup>

Auch Befunde der Interaktionsforschung<sup>169</sup> sprechen dafür, dass die soziale Interaktion für den Lern- und Entwicklungsprozess von zentraler Bedeutung ist. Der Lernprozess fordert eine „reflexive“ Ko-Konstruktion, die dann erreicht wird, wenn sich die Beteiligten auf die unterschiedlichen Interaktionsprozesse der anderen einlassen und diese für die Entwicklung weiterer Gedankengänge nutzen. Das „Involvement“ in den Interaktionsprozess, also inwieweit das Individuum bereit ist, sich auf die Interaktion einzulassen und seine Aufmerksamkeit

---

<sup>166</sup> vgl. Viernickel 2000

<sup>167</sup> vgl. Viernickel 2000, S. 2-3

<sup>168</sup> vgl. Remsperger 2011, S. 67ff

<sup>169</sup> z.B. Oerter & Montada 2002/ Perry & Dockett 1998/ Youniss 1994/ Viernickel 2000

darauf zu richten und eine „instruktive“ Ausrichtung der Interaktion sind notwendige Bedingungen hierfür.<sup>170</sup> Eng verknüpft mit dem Konstrukt des „Involvements“ sind in diesem Zusammenhang interessentheoretische Aspekte, was gekennzeichnet ist durch eine besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand.<sup>171</sup> Ein „object of interest“ kann jedoch auch ein Gesprächsthema darstellen, eine besondere Idee oder ein anderer kognitiv repräsentativer Inhalt. Dieses gegenstandsbezogene Interesse stellt somit eine grundlegende Voraussetzung für einen gelingenden Lernprozess dar. Es handelt sich hierbei also um einen weiteren wichtigen Aspekt, den es galt, für das Design der Studie, beziehungsweise für die Gestaltung des pädagogischen Szenarios, zu berücksichtigen. Im empirischen Teil der Arbeit wird unter Punkt 6.5 ausführlich darauf eingegangen.

Für die Zielgruppe der drei- und vierjährigen Kindergartenkinder sind zwei Formen der Interaktion von besonderer Bedeutung. Dies ist zum einen die Peerinteraktion und zum anderen ist das die Erwachsenen-Kind-Interaktion. Beide Formen werden im Folgenden näher ausgeführt.

### 3.1 Erwachsenen-Kind-Interaktion

Grundlage der Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern ist eine stabile Beziehung, die durch Akzeptanz, Offenheit und aufrichtigem Interesse am Kind bestimmt ist.<sup>172</sup> Kinder lernen dann am besten von erwachsenen Personen, wenn sie sich angenommen und verstanden fühlen. Aufgabe dieser Form der Interaktion ist es, bewusst eine förderliche Lernumwelt zu schaffen. Grundsätzlich liegt hier jedoch zunächst eine Asymmetrie vor: Erwachsene haben mehr und andere Kompetenzen und Kenntnisse und somit auch eine größere Macht und Kontrollmöglichkeit über den Interaktionspartner. Es ist ein Grundmerkmal der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, dass aufgrund dieser Asymmetrie eine einseitige Beeinflussung nicht nur nicht auszuschließen ist, sondern im Sinne von Bildung und Erziehung eher auch erwartet wird. Die Rolle der Gleichheit bzw. der Ungleichheit in der Beziehung von Interaktionsagenten<sup>173</sup> ist grundlegend für den Erfolg von Lernprozessen durch Interaktion. Eine wichtige Erkenntnis aus der Eltern-Kind Interaktionsforschung ist folgende:

*„Eine „symmetrische Reziprozität“ verweist auf dialogische Interaktionsprozesse, die heute unter konstruktivistischen Gesichtspunkten als förderliche soziale Lernumwelt gesehen werden.“<sup>174</sup>*

---

<sup>170</sup> vgl. Sylva et al. 2003

<sup>171</sup> vgl. Albers 1999, S. 71

<sup>172</sup> vgl. Albers 2009, S. 65

<sup>173</sup> gemeint sind hiermit alle an der Interaktion beteiligten Personen

<sup>174</sup> König, 2009, S. 139

In der Eltern-Kind-Interaktion spricht man bezogen auf die symmetrische Reziprozität von „persönlichen Tutorinnen“, die dem Kind eine entwicklungsangemessene Begleitung gewähren und dadurch Lernprozesse besonders gut unterstützen. Dies wird zudem durch die Theorien von Wygotski<sup>175</sup> und Youniss<sup>176</sup> bestätigt, welche von kompetenteren Peers sprechen, die den Lernprozess angemessen begleiten und somit optimale Unterstützung leisten können. Dies können erwachsene Personen oder ältere Kinder sein, Youniss spricht vom Prinzip der komplementären Beziehung, worauf unter Punkt 2.2 in dieser Arbeit bereits ausführlich eingegangen wurde. Auch die Befunde der EPPE-Studie<sup>177</sup> von 2004 lassen darauf schließen, dass pädagogische Settings, die sowohl Soziabilität als auch Kognition gleichermaßen berücksichtigen, sich besonders günstig auf die Entwicklung der Kinder auswirken.<sup>178</sup> Die Interaktion zwischen der erwachsenen Person und dem Kind wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst. Dies sind die emotionalen Faktoren, das „Involvement“ der erwachsenen Person und die spezifische Form der Interaktion. Kinder profitieren dann am meisten, wenn sie mit einem Experten als Partner interagieren, der ihnen zur Problemlösung verhilft. Rogoff<sup>179</sup> bezeichnet diese Art der Interaktion als *geleitete Teilnahme* oder *guided participation*. Sie meint damit das Einbeziehen der Kinder in kulturelle Praktiken, bei denen sie durch ihren Interaktionspartner angeleitet, dazu herausgefordert werden, in diesem Kontext verschiedenen Fähigkeiten zu erwerben. Ein weiterer zentraler Begriff, der in diesem Zusammenhang auftritt, ist der des *Scaffolding*<sup>180</sup>. Gemeint ist damit eine Art Gerüst, durch welches das Kind bei seinen Bemühungen während der Interaktion durch den erwachsenen Partner sensibel unterstützt wird. Hier kristallisiert sich die Interaktionsform des *sustained shared thinking* als effektive pädagogische Strategie zur Förderung der kognitiven Entwicklung heraus.

*„Der hohe Einfluss dieser Form der Interaktion auf die Entwicklung der Kinder wurde sowohl in der quantitativen als auch in der qualitativen Analyse der Daten nachgewiesen (Sylva et al. 2003; Siraj-Blatchford et al. 2002). Angelehnt an den Ko-Konstruktionsbegriff fassen die Forscherinnen unter dem Begriff „sustained shared thinking“ eine Interaktionsform, welche sich auf die wechselseitigen Austauschprozesse zwischen Individuen bezieht, die auf gleichem Niveau ununterbrochen mit wechselseitigem Bezug stattfinden. Alle Beteiligten müssen sich am Gedankenaustausch beteiligen und diesen weiterführen.“<sup>181</sup>*

Solche Austauschprozesse wurden vor allem dann beobachtet, wenn gemeinsam versucht wurde, ein Problem zu lösen, Gedankengänge zu klären oder wenn gemeinsame Aktivitäten besprochen wurden.<sup>182</sup> Für diese Austauschprozesse wird die dyadische Interaktion zwi-

---

<sup>175</sup> vgl. Wygotski 1986 [1934]

<sup>176</sup> vgl. Youniss 1978

<sup>177</sup> **Effective Provision of Preschool Education:** Sylva/ Melhuish/ Sammons/ Siraj-Blatchford/Taggart 2004

<sup>178</sup> vgl. Albers 1999, S. 70

<sup>179</sup> vgl. Rogoff 1997

<sup>180</sup> vgl. Wood& Middleton 1978

<sup>181</sup> König 2007, S. 8

<sup>182</sup> vgl. Rogoff 1997/ Sylva et al. 2003, Siraj-Blatchford et al. 2002

schen Erwachsenen und Kind als förderlich angesehen. Wichtig dabei ist, dass Kind und Erwachsener gleichgestellt sind. Im wechselseitigen Dialog entwickeln sich Denkprozesse, im Dialog sollen gemeinsam Gedankengänge verbal skizziert und weiterentwickelt werden. Durch gemeinsam getroffene Entscheidungen werden Lernprozesse ausgelöst. Wie bereits erwähnt wird in der Studie von Sylva et al.<sup>183</sup> diese verbale Interaktionsform als besonders effektives didaktisches Handlungsmuster zur Unterstützung der kognitiven Entwicklung des Kindes gesehen und gilt als Schlüsselvariable für einen erfolgreichen Instruktionsprozess. Dem kann an dieser Stelle mit Blick auf die Ergebnisse der dieser Arbeit zugrunde liegenden Studie zugestimmt werden. Es stellte sich heraus, dass sich Kinder dann intensiv mit Schrift auseinandersetzen beziehungsweise sich auf Schrift einließen, wenn die erwachsene Person entsprechend unterstützte. Um welche Formen der Unterstützung es sich dabei handelte, soll im empirischen Teil der Arbeit aufgezeigt werden.

Interaktionsprozesse dieser Art setzen ein Mindestmaß an gemeinsamer Sprache voraus, die auf gleicher Wertigkeit der Äußerungen beruht und durch wechselseitigen Bezug gekennzeichnet ist, so wie man dies zum Beispiel bei Rollenspielen finden kann. Bei jüngeren Kindern muss der Interaktionsprozess meist durch die erwachsene Person angebahnt werden.<sup>184</sup> Möglich ist auch, dass das Interaktionsverhalten von Erwachsenen die Peers zu selbstständigen Aushandlungs- und Lösungsprozessen führen kann. Diese Unterstützung kann zum Beispiel den Abbruch der Interaktion unter den Peers vermeiden und die Kommunikation wieder anregen. Die erwachsene Person stellt den Kindern ein Skript oder einen Rahmen zur Verfügung, wie Problemlösungen gemeinsam stattfinden können.

In der Erwachsenen-Kind-Interaktion gilt es demnach, Instruktion und Konstruktion zu verbinden, um bewusst dialogisch entwickelnde Denkprozesse zu nutzen. Es wird der bewusste Handlungsprozess als instruktives Moment in der Interaktion mit dem Kind betont, um zur Entwicklung und Erweiterung von Denkprozessen zu gelangen. Dialogisch entwickelnd meint, dass Gleichheit und Solidarität im Dialog hergestellt werden und somit das Anknüpfen und Fortführen von Gedanken möglich wird.<sup>185</sup>

In neueren konstruktivistisch orientierten Instruktionstheorien bezieht sich das Lehrziel primär auf die Befähigung der Lernenden zu weitgehend selbstständigem Lernen und Problemlösen. Lernen wird hier nicht nur als Aufbau und Veränderung kognitiver Strukturen und Prozesse gesehen, sondern insbesondere auch als Aufbau problemlösungsbezogener Kompetenzen. Untersuchungen zur Instruktion und Didaktik besagen, dass der wechselseitige Be-

---

<sup>183</sup> vgl. Sylva et al. 2003

<sup>184</sup> vgl. König 2010, S. 32

<sup>185</sup> vgl. König 2009, S. 15



zug von Erziehendem und Kind bei einer bewussten Unterstützung der Lernenden entscheidend ist. Es geht nicht nur darum der Konstruktion im Interaktionsprozess Raum zu geben, sondern auch darum, Gedanken instruktiv zu erweitern, um somit Lernprozesse auszulösen. Wie bereits erwähnt, ist hier das gegenstandsbezogene Interesse Grundlage für das Gelingen. Neben der Erwachsenen-Kind-Interaktion stellt die Peerinteraktion die zweite zentrale Interaktionsform im Kindergartenalter dar und wird im Folgenden näher ausgeführt.

### 3.2 Peerinteraktion

*„Der Vorteil der Gleichaltrigeninteraktion liegt in der Möglichkeit und Notwendigkeit zur Aushandlung und Abstimmung unterschiedlicher, aber prinzipiell gleichwertiger Sichtweisen. Kinder reagieren auf die Gesellschaft anderer Kinder und verändern ihr Verhalten entsprechend dem Verhalten des Partners. Dabei sind zwei Varianten zu beobachten:*

*1. Kinder beeinflussen sich in ihrem Verhalten wechselseitig. Ein Kind reagiert auf das, was andere Kinder tun.*

*2. Kinder tun häufig etwas gleichartig oder gleichzeitig. Sie gleichen ihr Verhalten einander an. Die Prozesse wechselseitiger Einflussnahme schaffen die Voraussetzungen für Lernprozesse und Entwicklungen im Bereich des Sozialverhaltens.“<sup>186</sup>*

Die Interaktion mit Gleichaltrigen erfordert andere Verhaltensweisen und Kompetenzen als die Interaktion mit Erwachsenen. Peerinteraktion kann verstanden werden als die mögliche Abfolge von gegenseitig aneinander gerichteten sozialen Verhaltensweisen zweier oder mehrerer Kinder. Für eine gelingende Interaktion ist es nötig, dass die Kinder fähig sind, ihre Handlungen über einen gewissen Zeitraum zu koordinieren.<sup>187</sup> Für Kindergartenkinder im Alter von drei und vier Jahren stellt die Initiierung und Aufrechterhaltung des sozialen Austauschs an sich eine große Herausforderung dar. Sie müssen zunächst lernen, die Aufmerksamkeit des Partners zu erlangen um dann ihre Absicht in angemessener Form zu kommunizieren. Es gilt nicht nur, Ideen und Konflikte auszuhandeln, sondern das Entwicklungspotential liegt auch im Prozess der Interaktion selbst.

*„Sozialer Austausch in diesem Alter in allen seinen möglichen und existenten Formen kann als eine Spielwiese für Experimente mit sozialem Handeln angesehen werden.“<sup>188</sup>*

Peerinteraktionen stellen höhere Anforderungen an die kindliche Kompetenz als Interaktionen mit Erwachsenen. Voraussetzung ist zudem das Vorhandensein bestimmter kognitiver und auch sprachlicher Kompetenzen, um an elaborierten Formen sozialer Interaktion teilnehmen zu können. Bevor bestimmte sprachliche Fähigkeiten erworben werden und im sozialen Austausch angewendet werden können, müssen bestimmte gedankliche Operationen dem vorausgegangen sein. Es scheint Zusammenhänge<sup>189</sup> zwischen der Fähigkeit zur sozialen Interaktion, der sprachlichen Entwicklung und der kognitiven Entwicklung zu geben. Die Interdependenz kognitiver und sozialer Kompetenzen ist ein wichtiges Thema, genauso

---

<sup>186</sup> Strätz 1992, S. 8

<sup>187</sup> vgl. Viernickel 2000, S. 20

<sup>188</sup> Viernickel 2000, S. 22

<sup>189</sup> vgl. Nelson unter Punkt 2.2.3

## Soziale Interaktion

wichtig ist aber auch die Frage, unter welchen Bedingungen und in welcher Form der Umgang mit Peers selber zur sozialen und kognitiven Entwicklung beiträgt. Dem wird im Folgenden nachgegangen.

Gegenwärtig wird vor allem in den interaktionistisch-konstruktivistisch orientierten Entwicklungs- und Sozialisationstheorien<sup>190</sup> den sozialen Aushandlungsprozessen zwischen Peers ein großes Forschungsinteresse entgegengebracht. Mit Aushandlungsprozessen sind zum einen Prozesse der Ko-Konstruktion (vgl. Punkt 2.2) gemeint, aber auch der wechselseitige Aufbau von Bedeutungen über bestimmte Sachverhalte, wie sie insbesondere in Spielsituationen zu beobachten sind. Ko-Konstruktionsprozesse gelten als Möglichkeit für die Kinder, sich ihr Wissen über Aushandlungsprozesse zu erschließen. Dabei bestimmen laut König<sup>191</sup> Konstruktion, Dekonstruktion und Rekonstruktion der Gedankenansätze im Wesentlichen den Wissensaufbau des Kindes.

*„Diese Aushandlungsprozesse gelten als äußerst anregende und herausfordernde Einflussfaktoren auf den Entwicklungsprozess von Individuen.“<sup>192</sup>*

Vor allem zwei Formen von Anpassungsvorgängen sind für den Aufbau von Aushandlungsprozessen zentral: Imitation und Komplementarität. Damit sind das Nachahmen und das gegenseitige Ergänzen von Handlungen gemeint. Kinder gelten dabei als aktiv Handelnde. Dies bedeutet, dass Verhaltensmerkmale weniger an den Entwicklungsstand des Kindes gekoppelt sind, sondern vielmehr durch die jeweilige Spielsituation und die Bedeutung, die Peers ihnen zuschreiben, beeinflusst werden. In der intensiven Auseinandersetzung mit der Erwartungshaltung des Gegenübers, steckt das Potential der Reflexion der eigenen Handlungsabsicht und damit die Möglichkeit, sich der Fremd- und Eigenperspektive bewusst zu werden und beide gegeneinander abzuwägen. Die Ko-Konstruktion gilt daher als wichtige Leistung. Es ist erforderlich, sich in der Kommunikation ständig der Wechselseitigkeit der Perspektive zu vergewissern.<sup>193</sup> Verba<sup>194</sup> untersucht in ihrer Studie zum objektzentrierten Interaktionsverhalten ein- bis vierjähriger Kinder, in welcher Form sich Kinder im Umgang mit Spielmaterial gegenseitig anregen, beeinflussen oder durch wechselseitigen Austausch zu neuartigen Ideen und Problemlösungen gelangen. Sie vermutet, dass in Abhängigkeit von der Situation und dem Wissensstand des Interaktionspartners unterschiedliche sozio-kognitive Prozesse in Peerinteraktionen angesprochen werden. Es zeigt sich, dass sich diese in spezifischen Formen der Zusammenarbeit manifestieren. Zudem wird deutlich, dass eine funktionale Kontinuität dieser Prozesse in unterschiedlich elaborierter Form in allen Al-

---

<sup>190</sup> z.B. Verba 2004/ Viernickel 2000

<sup>191</sup> vgl. König 2007, S. 13

<sup>192</sup> König 2010, S. 107

<sup>193</sup> vgl. Petillon 2010, S. 794

<sup>194</sup> vgl. Verba 2004

tersstufen besteht. Ihre Beobachtungen lassen auf drei unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit zwischen den Peers schließen: den „observation-elaboration“ Modus, den „guided activity“ Modus und den Modus der Ko-Konstruktion. Da diese Formen der Zusammenarbeit im empirischen Teil dieser Arbeit eine große Rolle spielen, werden sie im Folgenden näher ausgeführt.

Im zuerst genannten Modus gibt ein Kind, das von einem anderen Kind beobachtet wird, die Anregung und Idee für weiteres Handeln. Der zweite Modus, der der „guided activity“, beschreibt eine Form der Zusammenarbeit, bei der ein Kind dem anderen beim Erreichen seines Ziels behilflich ist. Die Kinder verständigen sich auf eine geteilte Bedeutung der Situation und koordinieren ihre Handlungsbeiträge. In diesem Modus handelt ein Kind stärker kontrollierend, während das andere Kind eher rezeptiv orientiert ist. Im Modus der Ko-Konstruktion verfolgen die Kinder ein gemeinsames Ziel und erlangen über verschiedene Aushandlungsprozeduren eine geteilte Bedeutung der Situation. Beide Kinder kontrollieren die Situation in vergleichbarem Maße. Die Chance, die in diesen Aushandlungsprozessen steckt ist, dass die eigene Vorstellung in der Auseinandersetzung mit dem Gegenüber hinterfragt, erweitert und reflektiert werden kann.

Viernickel<sup>195</sup> hat beobachtet, dass bereits sehr junge Kinder in der Lage sind, aufeinander zu reagieren und mit zunehmender sozialer Bezogenheit ihre Reaktionen aufeinander abzustimmen. Es ist davon auszugehen, dass sich diese Kompetenz eher in der direkten Peerinteraktion innerhalb des Spiels entwickelt als in der Interaktion mit Erwachsenen. Auch die Beobachtungsstudie von Fried<sup>196</sup> zeigt, dass sozialen Aushandlungsprozessen für die Entwicklung von Kindern eine große Bedeutung beigemessen werden muss. Fried macht darauf aufmerksam, dass zunächst festgelegt werden muss, welche relevanten Indikatoren von Sozialstruktur in den Gruppen vorherrschen. Es müssen Merkmale bestimmt werden, die Rückschlüsse erlauben, ob beziehungsweise inwieweit alle Kinder gleiche oder ähnliche Chancen haben, an der Ko-Konstruktion von Wissen aktiv mitzuwirken. So muss berücksichtigt werden, ob Gruppen von Einzelnen sozial dominiert werden, sodass die anderen das Gruppen geschehen nicht in gleichem Maße mitbestimmen können, also asymmetrische Interaktionen vorliegen.

---

<sup>195</sup> vgl. Viernickel 2000, S. 41ff

<sup>196</sup> vgl. Fried 2004, S. 61f, es handelt sich hierbei um eine Exploration inszenierter Handpuppenspiele mit dem Ziel, Einblick in die Bedingungen für Bildungsprozesse zu bekommen

### 3.3 Zusammenfassung

In der Entwicklungspsychologie hat die soziale Interaktion als Basis für die kindlichen Lernprozesse großen Einfluss gewonnen. Die Bedeutung, die den sozialen Prozessen eingeräumt wird, geht so weit, dass von Rogoff<sup>197</sup> Kognition als ein „kollaborativer Prozess“ bezeichnet wird, oder Nelson<sup>198</sup> die kognitive Entwicklung als die „Entstehung des sozial vermittelten Geistes“ benennt.

*„Lernen und Denken werden nicht als isolierte Prozesse aufgefasst, sondern als ein sozialer Aushandlungsprozess. Die Bedeutung der Dinge entsteht dieser Auffassung zufolge in einem ko-konstruktiven Prozess der Interaktionen, und individuelle Bedeutung wird aus sozialer Übereinkunft abgeleitet.“<sup>199</sup>*

Die Qualität der Interaktion ist entscheidend für die Lernprozesse. In Interaktionen mit anderen, entweder mit Gleichaltrigen oder mit Erwachsenen, erwerben die Kinder Inhalte, die verhandelt werden, aber auch Methoden, sich diese Inhalte anzueignen, vor allem dann, wenn sie entsprechend unterstützt werden. Dabei stellt die Peerinteraktion eine besonders geeignete Lernumwelt für Kinder dar, sofern sie von reziproken Aushandlungsprozessen geprägt ist. Die Studien von Viernickel<sup>200</sup> und Fried<sup>201</sup> zeigen, dass bereits sehr junge Kinder in der Lage sind, gemeinsame Interaktionsmuster aufzubauen und zu differenzieren. Dabei verhandeln sie in ihren Interaktionen sehr vielfältige Bedeutungen und teilen diese miteinander. Ihre Beziehungen entwickeln und stabilisieren sich dabei in Abhängigkeit von der Vertrautheit miteinander, des Geschlechts und des Lebensalters. Mitte der 1970er Jahre wurde mit *Scaffolding*<sup>202</sup> ein Konzept eingeführt, das die Merkmale einer unterstützenden Erwachsenen-Kind-Interaktion näher beschreibt. Dabei hat die Erzieherin mehrere Funktionen im Interaktionsgeschehen, wie zum Beispiel das Wecken des Interesses des Kindes für die Aufgabe, die Unterstützung des Kindes während der Auseinandersetzung mit der Aufgabe und dem Erreichen der Ziele und auch die Unterstützung bei Misserfolg und Enttäuschung.<sup>203</sup> Das Prinzip des *Scaffoldings* meint demnach, an Lernerfahrungen geschickt anzuknüpfen und diese bewusst zu erweitern und auszubauen. Die Unterstützung soll das Kind dazu befähigen, den Schritt in die nächstfolgende Entwicklung zu gehen. Aber auch der verbalen Interaktionsform des *sustained shared thinking* wird eine bedeutende Rolle zugeschrieben. In dieser Form der Erwachsenen-Kind-Interaktion gilt es, Instruktion und Konstruktion zu verbinden, um bewusst dialogisch entwickelnde Denkprozesse zu nutzen. Hierbei geht es um die Entwicklung und Erweiterung von Denkprozessen. Als besonders günstige Lernumwelt wird die Verknüpfung beziehungsweise die Abwechslung von strukturierten

---

<sup>197</sup> vgl. Rogoff 1998

<sup>198</sup> vgl. Nelson 2002

<sup>199</sup> Gisbert 2003, S. 88-89

<sup>200</sup> vgl. Viernickel 2000

<sup>201</sup> vgl. Fried 2004

<sup>202</sup> vgl. Wood & Middleton 1978

<sup>203</sup> vgl. Wood & Middleton 1978

und spielorientierten Phasen angesehen. Die Erzieherin hat demnach in den Interaktionen mit dem Kind mehrere Aufgaben: Sie lenkt und unterstützt, sie fungiert als aktiv Lernende, sie fördert das kindliche Lernen durch eine angemessene Gestaltung der Lernumwelt und sie evaluiert und dokumentiert die individuelle Entwicklung des Kindes.<sup>204</sup>

Bildungsprozesse spielen sich als soziale und kommunikative Prozesse zwischen Kindern untereinander und auch zwischen Kindern und Erzieherinnen ab. Kindliches Lernen findet in konkreten sozialen Situationen und in Interaktionen mit Erwachsenen und Kindern statt. Durch die deutschen Rahmenpläne wird versucht, Anschluss an internationale Entwicklungen zu finden, die verschiedene Bildungsbereiche etablieren wollen, die für die vorschulische Bildung als zentral angesehen werden. Diese umfassen auch die Bereiche Mathematik, Naturwissenschaften, musisch-ästhetische Bildung, Sprache, Kommunikation und Schrift. Da sich diese Arbeit mit den Prozessen des frühen schriftsprachlichen Lernens auseinandersetzt, ist der Bereich der Schriftlichkeit Gegenstand des nächsten Kapitels. Das Kapitel dient vorrangig der analytischen Klärung der verschiedenen Begriffe, welche in diesem Zusammenhang auftauchen, aber auch der Darstellung der kognitiven Prozesse, welche beim Erwerb von Literacy eine Rolle spielen.

## 4 Einblicke in die Schriftlichkeitsforschung

*„Die Jahre vor der Schule sind eine ideale Bildungszeit, um sich schrittweise in unterschiedliche Schreibhaltungen einzuschreiben – ins kommunikative, werbende Schreiben der ersten Botschaften und Einladungen oder ins erste wissenschaftliche Dokumentieren (etwa eine Tabelle übers eigene Körperwachstum). Im Kindergarten gibt es noch keinen Fächerkanon, keinen Stundentakt, keine Leistungsbewertung, stattdessen Zeit und Spielraum für Irrtümer und Wiederholungen. Zeit für Schreibspaziergänge, fürs Sammeln und Pflücken von Buchstaben auf Graffiti, Kinoplakaten. Streifzüge durch den Schreibwarenladen und Zeit fürs Hantieren in der Schreibcke des Kindergartens mit Schiefertafel, Filzstiften und Computer. Kinder erkunden dabei zunächst die Außenhaut der Schrift. Wenn sie die Buchstaben abmalen, schreiben sie noch nicht. Sie umkreisen die Welt der Zeichen. Wie letztlich die Kluft vom abstrakten Zeichen zur Bedeutung übersprungen wird, ist noch immer ein Geheimnis.“<sup>205</sup>*

Es ist nicht zu übersehen, dass es Kinder gibt, die schon lange vor der Einschulung nach dem Sinn der Schrift und Zeichen, von denen sie umgeben sind, suchen. Schließlich wachsen unsere Kinder heutzutage in einer literalen Gesellschaft auf und wollen von den Bedeutungen, die diese Zeichen in sich tragen, nicht ausgeschlossen bleiben. Bereits in den siebziger und achtziger Jahren wurde damit begonnen, dieses Phänomen der frühen Literalitätsentwicklung empirisch zu erforschen, man sprach von *early literacy* oder *emergent literacy*, manchmal auch *initial literacy*.<sup>206</sup> In diesen Bezeichnungen spiegelt sich die Erkenntnis wider,

---

<sup>204</sup> vgl. Smidt 2012, S. 19

<sup>205</sup> Elschenbroich 2001 aus: [http://liga-kind.de/fruehe/401\\_elschenbroich.php](http://liga-kind.de/fruehe/401_elschenbroich.php)

<sup>206</sup> vgl. Brockmaier 1998, S. 223

dass die meisten Kinder in den hochliteralisierten Kulturen der Gegenwart schon sehr viel früher in die Schriftlichkeit hineinwachsen, ihr Bewusstsein also viel früher literal wird, als bislang angenommen. Entwicklungspsychologische<sup>207</sup> und psycholinguistische Studien haben mittlerweile zum Konsens darüber geführt, dass der Erwerb der Schriftsprache und die Entstehung des literalen Bewusstseins nicht erst mit Eintritt in die Schule beginnen, wobei der schulisch institutionalisierte Unterricht jedoch nach wie vor der zentrale Ort des Lesen- und Schreibenlernens bleibt.

Zunächst erscheint es jedoch wichtig, eine grundsätzliche Klärung einiger Begriffe vorzunehmen, die im Kontext der frühen Literalitätsentwicklung häufig auftauchen. Die theoretischen Positionen, aus denen diese Begriffe entstanden sind, werden diskutiert. Durch die Reflexion der Begriffe und Positionen erfolgt eine Bestandsaufnahme des Forschungsstandes und möglicher Perspektiven der frühen Literalitätsentwicklung.

Das folgende Kapitel widmet sich zunächst dem Begriff der Schriftlichkeit, um davon ausgehend dessen Verhältnis zur Mündlichkeit aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten. Diese Betrachtung erscheint in Bezug auf Kinder im Vorschulalter von besonderer Bedeutung zu sein, da deren Erfahrungen mit Sprache hauptsächlich im Bereich der Mündlichkeit angesiedelt sind. Zudem werden verschiedene Positionen zum Literacy – Begriff und zum deutschen Begriff Literalität aufgezeigt. Auch frühe Einflussgrößen auf die Entwicklung eines literalen Bewusstseins werden aufgegriffen und näher erläutert, da sie bei der Anlage des Forschungsdesigns im Rahmen dieser Arbeit eine wichtige Rolle spielen. Daran schließt sich ein Überblick zum Kenntnisstand des Verlaufs der schriftsprachlichen Entwicklung an. Auch das Projekt *Frühe Literalität – die Entstehung graphischer Symbolik bei Kindern vor dem Erwerb konventioneller Schriftzeichen* wird vorgestellt, aus welchem die vorliegende Dissertation entstanden ist. Es wird zudem das aktuelle Verständnis von Literalitätsentwicklung kritisch hinterfragt, wodurch ein Forschungsdesiderat im Bereich des frühen schriftsprachlichen Lernens aufgezeigt werden soll.

Schrift und Schriftlichkeit ist in vielfältiger Weise zum Forschungsgegenstand geworden. Ludwig spricht von einem heillosen Durcheinander der in der Schriftlichkeitsforschung verwendeten Terminologie.<sup>208</sup> So schreibt er

*„Der eine spricht von ‘Schrift’, meint aber schriftliche Äußerungen. Der andere spricht von ‘Schriftsprache’, meint aber nur die Schrift. Ein Dritter meint alles zusammen, wenn er von ‘geschriebener’ oder ‘schriftlicher Sprache’ spricht. [...] Das ist ein unbefriedigender Zustand.“*

---

<sup>207</sup> Z.B. Brügelmann 1983/ 2007; Richter & Brügelmann 1994, Neuhaus-Siemon 1991

<sup>208</sup> Ludwig 1983, S. 1

*Der Schaden wäre nicht einmal so groß, wenn nicht gleichzeitig die Eigenschaften des einen Begriffes als Eigenschaften eines anderen ausgegeben würden.*<sup>209</sup>

Auch Huneke weist darauf hin, dass man einer Vielzahl von Termini (mediale und konzeptionelle Schriftlichkeit, Literalität und Literarität, Schreib- und Lesekompetenz, Literacy usw.) begegnet, die das Gegenstandsfeld bezeichnen und in unterschiedlicher Weise begrifflich abstecken.<sup>210</sup> Huneke schlägt vor, diese Begriffe unter drei unterschiedlichen Gesichtspunkten zu betrachten und zwar zunächst unter dem von Schriftlichkeit als Herausforderung für individuelle sprachliche Kompetenzen, als Etappe in der Entwicklung von Gesellschaften und zuletzt als sozialer Praxis im Alltag. Im Folgenden werden zentrale Begriffe aufgegriffen und näher ausgeführt, die in diesem Zusammenhang des Öfteren genannt werden. Hierbei dienen die unterschiedlichen Perspektiven der Betrachtung, die Huneke vorschlägt, als Strukturierungshilfe. Begonnen wird mit dem ersten Gesichtspunkt, der Schrift als Herausforderung, um dann im weiteren Verlauf über die New Literacy Studies zur sozialen Praxis im Alltag zu gelangen.

### 4.1 Zum Begriff Schriftlichkeit

Nach Ludwig dient der Begriff Schriftlichkeit lediglich zur Bezeichnung des gesamten Begriffsfeldes.<sup>211</sup> Somit werden alle Sachverhalte darunter gefasst, denen das Attribut „schriftlich“ zukommt. Günther und Günther<sup>212</sup> nähern sich dem Phänomen „Schriftlichkeit“ mit einem Dimensionenkatalog, der die Vielschichtigkeit dieses Begriffskonstruktes aufzeigt. Demnach charakterisieren die systematische Dimension, die psychologisch-physiologische und medizinische Dimension, die soziale und die historische Dimension und die pädagogische und therapeutische Dimension den Begriff Schriftlichkeit.

Auf die einzelnen Dimensionen soll im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter eingegangen werden, es soll dadurch lediglich die Komplexität des Begriffsfeldes aufgezeigt werden. Im Folgenden soll Schriftlichkeit als weit gefasster Arbeitsbegriff verwendet werden, um die unterschiedlichen Aspekte und Konzepte, die dahinter stecken, bündeln zu können.<sup>213</sup> Der Fokus soll auf einer Vorstellung von Schriftlichkeit liegen, die die Anforderungen, die eine literale Gesellschaft an den einzelnen stellt, kritisch reflektiert. Schriftlichkeit wird demnach als individuelle Kompetenz verstanden, deren Einschätzung auf gesellschaftlichen Normen und Konventionen beruht.

---

<sup>209</sup> Ludwig 1983, S. 1

<sup>210</sup> vgl. Huneke 2010a, S. 19

<sup>211</sup> vgl. Huneke 2010a., S. 3

<sup>212</sup> Günther, K.B./ Günther, H. (Hrsg.) (1983), S. VIII

<sup>213</sup> Dies schlägt auch Huneke vor: vgl. Huneke 2010a, S. 19

Im Laufe der Schriftgeschichte entstanden in Gesellschaften unterschiedliche Formen von Schriftlichkeit. Der Ausgangspunkt für die Entstehung von Schrift war nach Erkenntnissen der Schriftlichkeitsforschung das Bedürfnis nach Aufbewahrung von Überlieferungen. In oralen Gesellschaften leistet dies das Gedächtnis und die mündliche Weitergabe von Generation zu Generation. Verändert sich eine Gesellschaft von einer oral geprägten zu einer literalen, so hat das große Auswirkungen. Laut Ong<sup>214</sup> handelt es sich dabei um einen irreversiblen Prozess, der sich auf die Art des Umgangs mit dem Wissen, aber auch auf das Denken eines jeden auswirkt, das Schreiben konstruiert das Denken neu.

*„Ohne die Schrift könnte das literalisierte Bewußtsein nicht so denken, wie es denkt, nicht nur dann, wenn es sich mit dem Schreiben beschäftigt, sondern auch, wenn es seine Gedanken in oraler Weise ausdrückt.“<sup>215</sup>*

Für Kinder, die in einer Gesellschaft mit einem Schriftsystem aufwachsen, ergeben sich spezifische Anforderungen. Sie müssen nicht nur das Schriftsystem beherrschen, sondern auch die geschriebene Standardvarietät der Sprache, die zu der mündlich gebrauchten Varietät große Unterschiede aufweisen kann. Zudem müssen sie schrifttypische Formen der Auszeichnung des Geäußerten verwenden können (z.B. Textgliederung). Aber auch in literalen Gesellschaften erfasst die Teilhabe an der Schriftkultur nicht alle gesellschaftlichen Gruppierungen in gleichem Umfang. So hat die PISA-Studie gezeigt, dass gerade in Deutschland der Zusammenhang zwischen soziokulturellem Herkunftsmilieu, kultureller und kommunikativ-sozialer Praxis und Lesekompetenz besonders eng ist.<sup>216</sup> Zudem kann festgestellt werden, dass je nach Gesellschaft unterschiedliche Anforderungen an die Schriftkompetenz ihrer Mitglieder gestellt werden. In verschiedenen sozialen Gruppen und Situationen wird Schriftlichkeit für unterschiedliche Funktionen und in diversen Formen genutzt. Somit entstehen verschiedene Kontexte für den Gebrauch der Schrift. Street<sup>217</sup> geht von einem Modell von Schriftlichkeit aus, in welchem das Verständnis von Schriftlichkeit jeweils von politischen, ethnischen, kulturellen und sozialen Faktoren mitbestimmt wird. Blickt man auf Definitionen zum Analphabetismus, so findet man die Aussage, dass eine Person nicht automatisch als Analphabet gilt, wenn diese nicht ausreichend lesen oder schreiben kann, sondern dass darüber hinaus ausschlaggebend ist, welcher Grad an Schriftlichkeit in der konkreten Gesellschaft, in der diese Person lebt, erwartet wird. Erst wenn die individuellen Kenntnisse niedriger sind als die, welche von der Gesellschaft als erforderlich und selbstverständlich erwartet werden, spricht man von funktionalem Analphabetismus. So werden in hochentwickelten Industriestaaten weitgehendere Kenntnisse erwartet als in sogenannten Entwicklungsländern. Dies ist wiederum abhängig von der sozialen Schicht, dem Beruf usw. Problematisch wird es

---

<sup>214</sup> vgl. Ong 1987, S. 81

<sup>215</sup> vgl. Ong 1987, S. 81

<sup>216</sup> vgl. Huneke 2010a, S. 26

<sup>217</sup> vgl. Street 1984



dann, wenn eine Person aus einer Gesellschaft mit geringen Anforderungen in Bezug auf Schriftsprachkenntnisse in eine Gesellschaft mit höheren Anforderungen immigriert. Diese Person wird durch den Wechsel der Kulturen zum (funktionalen) Analphabeten, wenn die erworbenen und im Herkunftsland ausreichenden Schriftsprachkenntnisse für das Leben im Industriestaat zu gering sind.<sup>218</sup>

Daraus entsteht der Anspruch an die Schriftlichkeitsforschung, die unterschiedlichen Praktiken in Bezug auf Schrift kulturvergleichend mit ethnographischen Methoden zu erforschen. Dabei soll Aufschluss über unterschiedliche soziale Praktiken, Gewohnheiten, Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen gewonnen werden und in welcher Weise diese einen Beitrag zur Aushandlung und Darstellung von Identität leisten.<sup>219</sup> In diesem Sinn haben die New Literacy Studies an der Universität Lancaster gearbeitet<sup>220</sup> und die verschiedenen Formen von Schriftlichkeit untersucht. Zunächst wird der Begriff Literacy kurz umrissen, um anschließend die unterschiedlichen Konzepte aufzuzeigen, hinter welchen sich je ein unterschiedliches Verständnis von Literacy verbirgt.

### 4.2 Zum Begriff Literacy

Immer wieder wird konstatiert, dass es für den Begriff Literacy keine exakte Definition gibt. Begründet wird dies meist mit der Tatsache, dass es kein deutsches Synonym für diesen Begriff gibt, die am häufigsten verwendeten Termini wie Literalität oder Schriftlichkeit entsprechen dem Literacy-Begriff nur teilweise bzw. werden je nach Fachdisziplin unterschiedlich ausgelegt. Auch im Englischen gibt es unterschiedliche Ansätze zur Definition von „literacy“, man findet dort ein breites Bedeutungsspektrum, welches viele Bereiche umfasst wie zum Beispiel *reading literacy*, *writing literacy*, *mathematical literacy*, *computer literacy*, *film literacy*, *visual literacy*, *media literacy* u.v.m. Hierin zeigt sich, dass Literacy nicht verkürzt werden kann auf Lese- und Schreibkompetenz, so wie das im Bildungssektor häufig geschieht, sondern auch Fähigkeiten auf vielen weiteren Ebenen umfasst. Der Begriff Literacy wird häufig auch als Metapher für eine anwendungsorientierte Grundbildung benutzt, die sich auf viele verschiedene Bereiche beziehen kann. Der *reading* und *writing Literacy* kommt indes eine Schlüsselrolle zu. Eingeleitet und grundgelegt wird sie durch die Erfahrung einer Early Literacy.<sup>221</sup> Early Literacy meint die Teilhabe an der jeweiligen Erzähl-, Buch- und Schriftkultur zum Beispiel durch das Lesen von Bilderbüchern und das sich daraus entwickelnde Schriftbewusstsein und die metasprachliche Bewusstheit (vor allem die phonologi-

---

<sup>218</sup> vgl. Hubertus 1991. S 5 ff

<sup>219</sup> vgl. Huneke 2010a, S. 28

<sup>220</sup> z.B. Barton & Hamilton 1998, 2003<sup>2</sup>, Barton u.a. 2007

<sup>221</sup> vgl. Nickel 2007b, S. 31

sche Bewusstheit). Auch erste Schreiberfahrungen gehören dazu.<sup>222</sup> In internationalen Studien ist neben der phonologischen Bewusstheit im engeren und weiteren Sinne das Schriftwissen (*print knowledge*), das durch das Vorlesen erworben wird, als guter Prädiktor des Schriftspracherwerbs sehr gut belegt.<sup>223</sup> So kann die Studie von Justice et al.<sup>224</sup> aufzeigen, dass es einen kausalen Zusammenhang zwischen frühem Schriftwissen (*early print knowledge*) und späteren literalen Fähigkeiten (*later literacy skills*) gibt.

*“Print knowledge is an umbrella term describing young children’s emerging knowledge of the specific forms and functions of written language. This includes understanding letters, rules governing print organization (e.g., left-to-right directionality of print in English orthography), and concept of word (i.e., words as being meaningful, discrete units that map to spoken words).”*<sup>225</sup>

Diese Fähigkeiten können vor allem durch das gemeinsame Lesen von Kinderbüchern gefördert werden, indem zum Beispiel auf die Schrift im Buch gezeigt wird, diese kommentiert wird (*This word is danger.*), Fragen dazu gestellt (*Where should I read on this page? Do you know this letter?*) und Leseerfahrungen geteilt werden.<sup>226</sup>

*“Notably, adults can make simple adjustments to increase children’s attention to print during shared storybook reading. These simple adjustments are typically referred to as making verbal and nonverbal print references [...]”*<sup>227</sup>

Dennoch sollten die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb wesentlich breiter erfasst und in der alltagsintegrierten Förderung berücksichtigt werden. Vorläuferfähigkeiten für den Schriftspracherwerb sind demnach die Bereiche Interesse an Büchern und Schrift (*print motivation*), umfangreicher, sicherer Wortschatz (*vocabulary*), Phonologische Bewusstheit (*phonological awareness*), Erzähl- und Ausdrucksfähigkeit (*narrative skills*), Schriftbewusstsein (*print awareness*) und Buchstabenkenntnis (*letter knowledge*)<sup>228</sup>. Das Modell von Huneke im nachfolgenden Unterkapitel setzt sich vertieft damit auseinander.

Die Vertreter des curricularen Verständnisses von Literacy sehen den Schriftspracherwerb als zentral für die Weiterentwicklung sprachlicher und auch kognitiver Prozesse an. Lesen und Schreiben als soziale Praxis zu verstehen, ist der Ausgangspunkt des Forschungsansatzes der New Literacy Studies, der im englischsprachigen Raum seit mehr als 25 Jahren sowohl die Literacy-Forschung als auch die Entwicklung von Förderungskonzepten wesentlich beeinflusst hat. Hier fand ein Paradigmenwechsel statt, da der Ausgangspunkt der Be-

---

<sup>222</sup> vgl. Nickel 2007a

<sup>223</sup> vgl. Justice et al 2012

<sup>224</sup> vgl. Justice et al 2012, S. 810

<sup>225</sup> Justice et al 2012, S. 810

<sup>226</sup> vgl. Justice et al 2012, S. 811

<sup>227</sup> Justice et al 2012, S. 811

<sup>228</sup> Every Child Ready to Read@Your Library 2010

trachtung das tägliche Leben und nicht schwerpunktmäßig der Erwerb von Fähigkeiten ist.<sup>229</sup> Im Folgenden wird der unterschiedliche Stellenwert von Literacy sowie dessen Wandel unter Berücksichtigung der jeweiligen Kontextbedingungen expliziert. Zunächst soll das Verständnis von Literacy als Set einzelner Teilfertigkeiten ausgeführt werden, da dieser Ansatz weiter verbreitet ist als der der New Literacy Studies.

### 4.2.1 Literacy als Set einzelner Teilfertigkeiten

Der derzeit wohl am stärksten verbreitete Zugang zu einem sprachdidaktischen Literacy – Konzept, basiert auf einem curricularen Verständnis, das Literacy als Set einzelner Teilfertigkeiten begreift. Somit wird Literacy gleichgesetzt mit einer kompetenten Verwendung des Lesens und Schreibens und mit dem deutschen Begriff Literalität belegt.<sup>230</sup> Dies ist im Zusammenhang mit diagnostischen Überlegungen ein Vorteil, da hier Indikatoren operationalisierbar gemacht werden können. In Anlehnung an den Lesekompetenz-Begriff von PISA 2000 wird Literacy folgendermaßen definiert:

*“Literacy – defined as the ability to read and write - has been seen as essential to personal fulfillment, to full adult participation in social, cultural and political life, to personal empowerment, and to success in securing and maintaining employment.”<sup>231</sup>*

Isler und Künzli<sup>232</sup> fügen ergänzend hinzu, dass Literalität das Lesen und Schreiben umfasst und auf eine umfassende Handlungsfähigkeit in allen Lebensbereichen ausgerichtet ist. Die Auseinandersetzung mit Schrift erfordert metasprachliche Fähigkeiten und sprachanalytisches Vorgehen, was wiederum durch die Auseinandersetzung mit Schrift gefördert wird. Der Schriftspracherwerb wird für die Weiterentwicklung sprachlicher und kognitiver Prozesse als zentral angesehen. Die Vertreter dieses Ansatzes sind darum bemüht, die Entwicklung der kognitiven und sprachlichen Fertigkeiten von Literacy im Vorschulalter zu erheben, um entsprechende Hinweise auf Förderung zu erhalten.

Huneke<sup>233</sup> hat ein Modell in Anlehnung an Whitehurst & Lonigan<sup>234</sup> entwickelt, welches den Zusammenhang der beiden Komponenten des Schrifterwerbs darstellt. Das Modell kann von links nach rechts gelesen werden. Unter didaktischer Fragestellung aber auch von rechts nach links. Es unterscheidet dann zunächst zwei Aspekte der Schriftkompetenz, das Lesen und Schreiben als Dekodier- und Enkodierfertigkeit einerseits und das Lesen und Schreiben als (rezeptive) Textverstehen und als (produktive) Textkompetenz andererseits. In diesem Modell werden diese beiden Aspekte analytisch getrennt, obwohl sie im Leseprozess aufei-

---

<sup>229</sup> vgl. Nickel o.J.

<sup>230</sup> vgl. Nickel o.J.

<sup>231</sup> OECD 2002, S. 9

<sup>232</sup> vgl. Isler/ Künzli 2010, S. 2

<sup>233</sup> Huneke 2008, S. 94

<sup>234</sup> vgl. Whitehurst & Lonigan 2003

## Einblicke in die Schriftlichkeitsforschung

einander bezogen und miteinander verknüpft sind. Dies macht insofern Sinn, als es Kinder gibt, die Texte zwar lesen können, die Lesetechnik beherrschen, aber nicht in der Lage sind, Sinn zu entnehmen. Die Dekodierfähigkeit ist eine notwendige Fähigkeit, die jedoch nicht für ein erfolgreiches Textverstehen ausreicht.

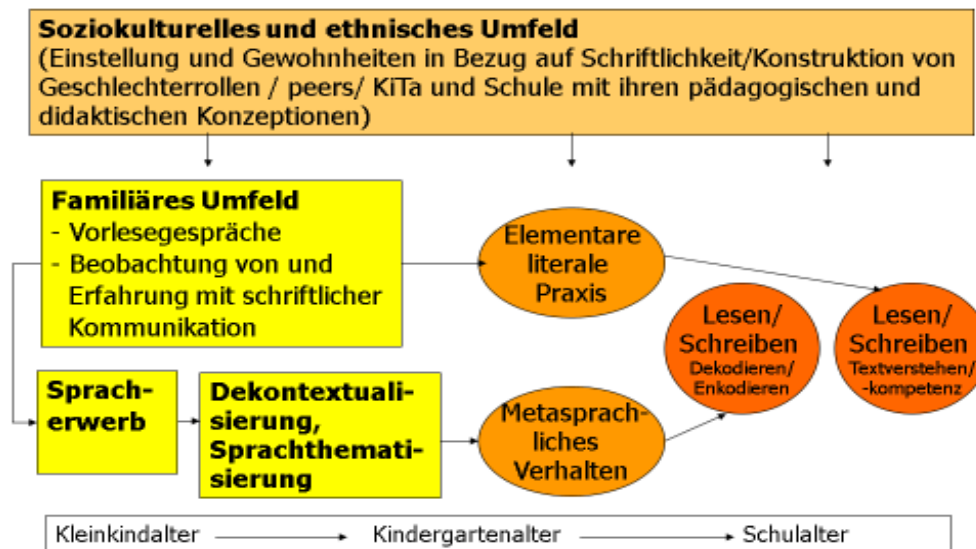


Abb.1: Einflussfaktoren auf die elementare literale Praxis und auf das metasprachliche Verhalten (nach Huneke 2008, S. 94, angelehnt an Whitehurst/ Lonigan 2003)

Das Modell unterscheidet zwei getrennte Faktorengruppen, die diese beiden Aspekte der Schriftkompetenz bedingen. Die Rede ist hier von den *inside-out-skills* und den *outside-in-skills*. Die zuerst genannten bezeichnen das metasprachliche Verhalten, zweitens die elementare literale Praxis.<sup>235</sup> Die *inside-out-skills* zielen somit auf Fertigkeiten ab, die zur sprachlichen Analyse notwendig sind, sie erfordern metasprachliches Verhalten, wie zum Beispiel die Sprache selbst zum Gegenstand der Betrachtung zu machen. Dies setzt einen dekontextualisierten Sprachgebrauch voraus. Dieses metasprachliche Handeln basiert auf der bereits erworbenen Sprachkompetenz und bedeutet eine Fortführung des Spracherwerbs. Hier ist vor allem die phonologische Bewusstheit zu nennen, deren Ausprägung bei Vorschulkindern in der psychologischen Schriftspracherwerbsforschung als guter Prädiktor für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb gilt.

Die *outside-in-skills* können der elementaren literalen Praxis zugeordnet werden. Sie beziehen sich auf die Erfahrungen, die die Kinder im funktionalen Umgang mit Geschriebenem bereits gesammelt haben. Diese Erfahrungen machen die Kinder vor allem in der Familie oder in der Kindertageseinrichtung. Gerade im Bereich der Familie wirken sich die soziokul-

<sup>235</sup> vgl. Huneke 2008, S. 93

turellen Unterschiede besonders stark auf einen erfolgreichen Schrifterwerb aus.<sup>236</sup> Nach Whitehurst & Lonigan sind die beiden Komponenten der Schriftkompetenz in zwei voneinander weitgehend unabhängige Erwerbsfolgen einzuordnen. Es ergeben sich daraus zwei getrennte Faktorenketten. Eine führt im medialen Sinn vom frühkindlichen Spracherwerb über das metasprachliche Verhalten hin zum Lesen- und Schreibenkönnen. Die andere führt im konzeptionellen Sinn von der meist schon in der Familie erfahrenen elementaren literalen Praxis zum Lesen- und Schreibenkönnen. Eine Verknüpfung sei in den ersten Jahren zwar noch vorhanden, während der Kindergartenzeit würde diese Verknüpfung jedoch schwächer.

Bei diesem Verständnis des Literacy Begriffes handelt es sich um eine eher schulbezogene Sicht, von der sich Vertreter der New Literacy Studies (NLS) abgrenzen. So sagt Barton folgendes:

*“The central point is that when literacy is talked about in terms of skills, the ‘problem’ or ‘difficulty’ is located in the individual people, who are described as having some kind of deficit. A social practice view of literacy accepts that the situation is more complex than that and problems or difficulties are not just to do with people’s failings: issues of debt, or needing help with a form, or not being able to navigate a web-site raise issues about the complexity of contemporary life as much as attributes of individual people... . Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy. However practices also involve values, attitudes, feelings and social relationships. This includes people’s awareness of literacy, constructions of literacy and discourses of literacy, how people talk about and make sense of literacy. These are processes internal to the individual; at the same time, practices are the social processes which connect people with one another, and they include shared cognitions represented in ideologies and social identities.”<sup>237</sup>*

Barton vertritt eine sozioökologische Sicht, indem er das alltägliche Leben zum Ausgangspunkt seiner Betrachtung macht und zudem versucht, psychologische, soziologische und historische Ansätze miteinander zu verbinden. Diese neue Richtung im Bereich der Literacyforschung wurde in den 1980er Jahren durch Vertreter wie Street<sup>238</sup> eingeschlagen, die als zentralen Ausgangspunkt die Ablehnung der Spaltung zwischen Oralität und Literalität sehen. Gestützt wurden ihre Theorien durch Studien in unterschiedlichen Kulturkreisen, in denen zum Teil keine Schul- oder Schrifterfahrung vorhanden ist, Kulturen, die zum Teil stark oral geprägt sind.

Auch Wygotski<sup>239</sup> sieht sprachliches Handeln und Lernen als soziale und kulturelle Praxis an. Er bezeichnet Literalität als semiotische Praxis von Subjekten unter spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen und auf der Grundlage ihrer spezifischen biografischen Erfahrungen. Zeichen (Sprache und Schrift) sind in diesem Verständnis kulturelle Werkzeuge, durch

---

<sup>236</sup> vgl. Huneke 2008, S. 96

<sup>237</sup> Barton u.a. 2007, S. 15

<sup>238</sup> vgl. hierzu Street 1984

<sup>239</sup> vgl. Wygotski 1986 [1934]

deren Gebrauch sowohl kognitive Schemata auf- und ausgebaut als auch soziale Verständigung und Positionierungen ausgehandelt werden. Im Folgenden soll der integrative Ansatz der New Literacy Studies, in welchem Literacy als Konstrukt für Schrifterfahrung steht, näher dargestellt werden.

### 4.2.2 Literacy als soziale Praxis

Teilt man Bartons Auffassung seines Literacy-Konzepts, so ist Literacy eine menschliche Aktivität, die sich als eine soziale Praxis beschreiben lässt. So schreibt er, *“literacy is best understood as a set of social practices; these are observable in events which are mediated by written texts.”*<sup>240</sup>

Diese soziale Praxis stützt sich auf einzelne Events (Akte der Interaktion), das heißt, auf die Art und Weise, wie Literacy aktuell im Leben der Menschen genutzt wird (zum Beispiel das Vorlesen von Büchern). Die Verwendung von Literacy ist dynamisch, sie verändert sich und wird in unterschiedlichen Kulturen, Milieus mit ihren spezifischen Einstellungen und Werterhaltungen immer wieder neu ausgehandelt. Somit kann es *die* eine Literacy für alle nicht geben. Weiter schreibt er:

*“Our starting point is that the reading, writing and number work which people do is integrated into their activities in different contexts. This applies to everyday contexts such as home, work and community and also to educational settings. Each context poses different demands, offers different opportunities, and requires different ways of communicating. People’s lives are complex and varied, and the parts played by languages, literacies and numeracies in them equally so. The roles other people take on in literacy, numeracy and language events, the interplay between spoken interaction, reading, writing and using numbers, the use of resources such as paper, pencils, books and computers, the purposes, and the degree of formality are all shaped by the nature of the events in context and how these unfold.”*<sup>241</sup>

Als Literacy Event können alle kommunikativen Situationen gelten, in denen Literacy eine Rolle spielt. Diese Events wiederholen sich im alltäglichen Leben und werden somit zu wiederkehrenden Elementen, zu sogenannten „patterns“. Diese „patterns“ sind für den impliziten Erwerb von Literacy besonders für Kinder bedeutsam. Dieser Rahmen bestimmt, welches Bild sich das Kind von der Funktionalität der Schrift aneignet.<sup>242</sup> Dies kann im empirischen Teil dieser Arbeit bestätigt werden.<sup>243</sup> Literacy Events sind eingebunden in eine Literacy Praxis, in welche jeder sein kulturelles Wissen einbringt. Somit ist jede Literacy Praxis eingebunden in einen übergreifenden, sozialen Zusammenhang.

*„Literacy lässt sich somit in sozioökologischer Sicht am besten verstehen als ein Set literaler Praktiken, die Menschen in Form einzelner literaler Events ausüben. Diese literalen Praktiken sind situiert in größeren sozialen Relationen. [...]“*<sup>244</sup>

---

<sup>240</sup> Barton 2003<sup>2</sup>, S. 9

<sup>241</sup> Barton u.a. 2007, S. 14

<sup>242</sup> vgl. Huneke 2008, S. 92

<sup>243</sup> siehe Kapitel 6.5.3

<sup>244</sup> vgl. Nickel o.J

Barton und Hamilton weisen in ihrer ethnografischen Studie „Local Literacies“ von 2000<sup>245</sup> auf die vielfältigen Funktionen von Literacy hin. Der Titel ihres Buches, in welchem unterschiedliche Studien zum Thema Literacy dargestellt werden, lautet *Situated Literacies, Reading and Writing in Context*. Der Plural im Titel macht zunächst stutzig und lässt in einem zweiten Schritt vermuten, dass es je nach Kontext und Situation also unterschiedliche „Literacies“ gibt.<sup>246</sup>

*“Looking at different literacy events it is clear that literacy is not the same in all contexts; rather, there are different literacies. The notion of different literacies has several senses: for example, practices which involve different media or symbolic systems, such as a film or computer, can be regarded as different literacies [...]. This means that, within a given culture, there are different literacies associated with different domains of life.”*<sup>247</sup>

Es existieren nach diesem Ansatz in einer Kultur je nach Lebensbereich durchaus verschiedene „Literacies“, zum Beispiel zu Hause (family literacy), im Kindergarten, in der Schule oder am Arbeitsplatz (workplace literacy). Durch diese Pluralisierung von Literacy wirken die verschiedenen „Literacies“ fixiert bzw. statisch. Es müsste eine Stabilität in jeder Literacy angenommen werden, die die Vertreter der New Literacy Studies jedoch zurückweisen. Aber genau hier setzt die Kritik an dem Konzept multipler „Literacies“ ein. So weist zum Beispiel Kress darauf hin, dass Sprache sich automatisch mit den Veränderungen der Umgebung im Laufe der Zeit verändert. Er sieht insofern keinen Anlass, von verschiedenen „Literacies“ auszugehen und betrachtet den Anspruch der Pluralität als paradox.

Teilt man Bartons Auffassung, so ist das, was Kinder zu Hause über Literacy lernen, abhängig von der jeweiligen Kultur und den Werthaltungen ihrer Umgebung. Auch Isler und Künzli<sup>248</sup> weisen darauf hin, dass sich literale Praktiken nicht im luftleeren Raum abspielen, sondern immer in soziale Situationen eingebettet sind. Als weitere wichtige Dimension bezeichnen sie Handlungsformate und die Sprache, welche in der Praxis immer eng verwoben sind. Sie merken an, dass Kinder nur dann ihre Aufmerksamkeit auf Inhalte und Formen von Sprache und Literalität lenken können, wenn die soziale Situation geklärt ist und das Handlungsmuster vertraut ist. Da nun öfter der Begriff Literalität aufgeführt wurde, wird dieser Gegenstand des nächsten Abschnitts sein.

### 4.3 Zum Begriff Literalität

Der im Deutschen häufig verwendete Begriff Literalität bezieht sich in zahlreichen Erklärungsansätzen in verengender Weise nur auf den Aspekt der Schriftlichkeit und scheint somit an Buchstaben gebunden zu sein. Hinter dem Begriff Literacy steckt hingegen mehr, dieser

---

<sup>245</sup> siehe hierzu Barton 2003<sup>2</sup>

<sup>246</sup> Diese Theorie stützt sich auf unterschiedlichen Studien, die in verschiedenen Kulturkreisen durchgeführt wurden, z.B. von Brian Street 1984, der eine Untersuchung im Iran durchführte.

<sup>247</sup> Barton 2003<sup>2</sup>, S. 10f

<sup>248</sup> vgl. Isler/ Künzli 2010, S. 3

bezieht sich auch auf den Bereich der Literarität, womit die ästhetische Dimension der Ideen und Imaginationen mit einbezogen werden. Der Begriff Literalität kann nur dann synonym zum Begriff Literacy verwendet werden, wenn eben auch der Aspekt der Literarität enthalten ist. So bezeichnet zum Beispiel Andresen<sup>249</sup> Literalität als die Fähigkeit zur Nutzung von Schrift, Literarität den Zugang zur Darstellung von Erfahrungen und Erinnerungen, wie sie z.B. in Texten festgehalten sind. Letzteres ist nicht notwendig an die mediale Form einer schriftlichen Darstellung gebunden.

Auch Dehn verwendet den Begriff der Literarität und bezieht somit den Aspekt der Textualität und der Buchkultur mit ein. Sie schreibt:

*„Der Begriff von Schreiben lässt sich bestimmen im Hinblick auf den Buchstaben als Bestandteil des Alphabets und im Hinblick auf den Text als Text zwischen den Texten. Der erste Aspekt betrifft die Literalität, der zweite die Literarität.“<sup>250</sup>*

Nach Dehns Ausführungen setzt Literarität nicht die Kenntnis von Buchstaben voraus, vielmehr meint sie damit den Zugang zur Darstellung von personaler und sozialer Erfahrung. Diese Erfahrung kann durch Literalität erweitert werden, indem neue Möglichkeiten für den Austausch im Schreiben und im Lesen gefunden werden. Laut Dehn entwickelt sich die literarische Kompetenz vom Lebensbeginn an, zum Beispiel mit dem Hören von Geschichten, aber auch mit dem Sehen von Bildern und Filmen als Darstellung von Erfahrung und Erinnerung. Somit bezieht sich Literarität auf die Formung von Inhalten, auf inhaltliche Strukturen und Deutungen.<sup>251</sup> Dehn führt mit dem Begriff der Literarität einen Aspekt ein, der sowohl für den gesprochenen als auch für den geschriebenen Text gilt. Ähnlich argumentiert auch Brockmeier:

*„Der narrative Modus steht für einen Umgang mit Wirklichkeit, in dem zunächst einmal weder orale noch literale Besonderheiten erkennbar sind. Die ersten Geschichten, die Kinder schreiben, unterscheiden sich nicht von den Geschichten, die sie mündlich erzählen.“<sup>252</sup>*

Kress begrenzt Literacy bewusst auf die geschriebene Sprache und geht davon aus, dass die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache zentrale Charakteristika von Literacy darstellen.<sup>253</sup> In Anlehnung an Kress fasst Schmid-Barkow unter dem Begriff der Literalität

*„Den Umgang mit der graphischen Repräsentation von Sprache und alles, was dazugehört. Frühe oder entstehende Literalität (early literacy oder emergent literacy) zeigt sich in „Erfahrungen mit verschiedenen Facetten und Erscheinungsformen von Lese-, Erzähl- und Schreibkultur“, wie sie im familialen Umfeld unmittelbar durch eigene Aktivitäten oder mittelbar durch Beobachtung anderer Personen erworben werden können.“<sup>254</sup>*

---

<sup>249</sup> vgl. Huneke 2010a, S. 20

<sup>250</sup> Dehn u.a. 2011, S. 40

<sup>251</sup> vgl. Dehn u.a. 2011, S. 42 f

<sup>252</sup> Brockmeier 1997, S. 279

<sup>253</sup> vgl. Kress 2000, S. 123

<sup>254</sup> Schmid-Barkow 2009, S. 204



Dieser Erklärungsansatz ist weiter gefasst und begrenzt Literalität nicht auf den Aspekt der Schrift im Sinne von Alphabetisierung. Vielmehr werden hier frühe Formen literaler Praktiken mit einbezogen, so wie dies auch die Vertreter der NLS tun. Fasst man die unterschiedlichen Auffassungen von Literacy zusammen, so kristallisieren sich einzelne Bereiche heraus, die für den Erwerb von Literacy von Bedeutung sind. Darauf soll im nächsten Abschnitt näher eingegangen werden.

### 4.4 Der Erwerb von Literacy

*“To understand the development of literacy, we must study the environments in which young children develop, and the ways in which these settings provide opportunities for children to become involved with books, paper and writing tools. The environment includes not only physical surroundings but also human relationships, which determine when, how often, and in what situation children are introduced to the tools, materials, uses, and meanings of literacy. In some cultures, literacy is closely tied to schooling, but for many children in modern westernized societies, literacy begins long before formal education, in the home and in other community settings such as preschools, daycare centers, and churches.”<sup>255</sup>*

Zu Beginn der 1990er Jahre hat Neuhaus-Siemon<sup>256</sup> in einer empirischen Untersuchung in Köln und Unterfranken herausgefunden, dass etwa 4% der Kinder aus ländlichen Gegenden und 2,5% der Kinder aus Städten bei Schuleintritt bereits lesen können. Dies lässt vermuten, dass es maßgeblich davon abhängt, welche Erfahrungen das Kind in der Familie und im übrigen Umfeld mit Schrift sammeln kann. Bekommt das Kind schon in den allerersten Lebensjahren die Möglichkeit, andere Menschen beim Lesen und Schreiben zu beobachten, lernt es Funktionen von Schrift und Schreiben bereits kennen. Somit ist die Familie die erste und wichtigste Bildungsinstanz, denn dort kommen Kinder zum ersten Mal mit Schriftlichkeit in Kontakt. Man kann davon ausgehen, dass der Erwerb von Schriftlichkeit schon im ersten Lebensjahr beginnt. Kinder beobachten die Schreibaktivitäten der im Haushalt lebenden Personen, es macht sie neugierig und in der Regel wollen sie wissen, was es mit diesen Zeichen auf sich hat. Dies setzt voraus, dass in der Familie Schrift gelebt wird, wodurch Kindern Schrift erfahrbar gemacht werden kann.

*„Kinder gleiten in die Schriftkultur, die sie unmittelbar umgibt. [...] Insgesamt profitiert die literale Sozialisation von einer sprachlich stimulierenden sozialen Umgebung. Wichtig dabei ist die Begegnung mit konzeptioneller Schriftlichkeit im zunächst mündlichen Gebrauch, also in Formen prä- und paraliterarischer Kommunikation wie z.B. Erzählen, Vorlesen, Singen, Reimen, Sprach- und Fingerspiele etc.“<sup>257</sup>*

So entdecken die Kinder beim Betrachten von Bilderbüchern Bezüge zwischen Erlebtem und Abgebildetem (Dekontextualisierung), beim Vorlesen werden sie auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache aufmerksam. Diese frühen literalen Erfahrungen sind ausschlaggebend dafür, dass Kinder die Funktion und die persönli-

---

<sup>255</sup> Mc Lane/ Mc Namee 1990, S. 3

<sup>256</sup> vgl. Neuhaus-Siemon 1991

<sup>257</sup> Nickel 2007a, S. 88

che Bedeutsamkeit von Schrift erkennen können. Vorlesen und Bilderbuchbetrachten gelten als effektivste Spracherwerbssituation überhaupt. Die Interaktion beim Buchbetrachten ist zudem sehr strukturiert, da sie bestimmten Ablaufmustern folgt, auch die emotionale Komponente ist dabei nicht zu unterschätzen. Die vorlesebegleitenden Dialoge (nachfragen, aushandeln, Bedeutungen konstruieren usw.) sind entwicklungsfördernd in vielerlei Hinsicht. Im angelsächsischen Raum gibt es speziell für diesen Bereich ein Programm, das als Family Literacy bezeichnet wird. Der Ausdruck Family Literacy wurde in den 1980er Jahren in den USA geprägt. Mit diesem Begriff wurden sprachliche und schriftliche Interaktionen in der Familie bezeichnet. Einige Jahre später wurden unter diesem Begriff Familienbildungsprogramme etabliert, die vor allem Familien in Problemlagen Unterstützung zur Sprach- und Schriftförderung der Kinder anbieten. Man möchte den Erfahrungsraum der Familie nutzen, um möglichst früh und intensiv die Förderung von Sprache und Schriftkultur im vertrauten familiären Umfeld zu unterstützen und für den Bereich Schule nutzbar zu machen.<sup>258</sup>

Ihre allerersten literalen Erfahrungen machen Kinder meist schon vor Schuleintritt, was bedeutet, dass der Prozess der Literalisierung zu diesem Zeitpunkt bereits weit vorangeschritten ist.

*“The past 10 years have seen a growing interest among educational and psycholinguistic researchers in the substantial number of children who attain a significant understanding of reading, and sometimes of writing also, before entering school. The [...] interest focuses on the nature of such children’s interaction with the signs, labels, and other ambient print in their environment, on supportive adult activities such as story-telling, and on children’s own insights into the structures and functions of written language. [...] Such conditions clearly demand educational consideration beyond the simple but impressive demonstration that children do not always need formal instruction to become literate. [...] From such studies we may learn what children who achieve literacy process, with or without formal instruction, and what those who fail may lack.”<sup>259</sup>*

Rowe<sup>260</sup> führte in England eine Studie mit 18 zweijährigen Kindern durch, die eine Kinderkrippe besuchten. Alle teilnehmenden Kinder bekamen zu Hause vorgelesen, kannten bereits Schreibgeräte und –situationen, keines der Kinder wurde zu Hause explizit dazu aufgefordert zu schreiben, dennoch wussten alle Kinder, dass Schreibgeräte Spuren auf dem Papier hinterlassen. Bei der Aufforderung den eigenen Namen zu schreiben, konnte man eine Spanne von undifferenzierten Zeichen, individuellen Zeichen, Linien und buchstabenähnliche Formen erkennen. Dieser Studie lag die Annahme zugrunde, dass Kinder, die in literaten Gesellschaften aufwachsen, von Geburt an Einblicke in das Lesen und Schreiben gewinnen, indem sie teilhaben am Alltag, indem Erwachsene lesen und schreiben, und beginnen dieses Schreiben und auch die Schreibutensilien auszuprobieren. Dies geschieht in der Interaktion

---

<sup>258</sup> vgl. hierzu *early literacy* unter Punkt 4.4

<sup>259</sup> Goelman u.a. (Hrsg.) 1984, S.vi

<sup>260</sup> vgl. Rowe 2008

mit Erwachsenen oder anderen Kindern. Die dabei entstehenden Schreibungen (*marks*) sind nicht zufällig, sondern verdeutlichen das momentane Verständnis von Schrift des jeweiligen Kindes. Somit repräsentieren die Schreibungen Bedeutungen, schon lange bevor sie formal konventionalisiert sind (*form follows function*), was auch von Kress<sup>261</sup> betont wird. Auch die Ergebnisse im empirischen Teil zeigen dies auf.<sup>262</sup>

Das Schreibenlernen schließt laut Rowe die Teilhabe an einer lokalen Literacy ein: Kinder lernen das Procedere, die Rollen, die Lese- und Schreibprozesse, Textabsichten und Ideologien und Werte von ihren Eltern, Lehrern, Vorbildern in speziellen Arten von Literacy Veranstaltungen kennen. Aus diesem Grund müssen beide Seiten erforscht werden: Die Art der Teilnahme an den Schreibgelegenheiten/-anlässen und die Gestaltung der Schreibanlässe selbst. Ziel der Studie war es, einige der grundlegenden sozialen Vereinbarungen zu beschreiben, die von erfahrenen Schreibern genutzt werden. Dabei spielen *social contracts* eine bedeutende Rolle. Diese beziehen sich auf die speziellen Facetten des *cultural knowledge*, was den jeweiligen Interaktionspartner zu einem kulturellen Vorbild macht. Schreibgelegenheiten sind solche, in denen ein geschriebener Text entsteht und von einem Teilnehmer als Schreiben bezeichnet wird.

Rowe besuchte die Kinder über neun Monate hinweg an zwei Tagen in der Woche in der Einrichtung. Es handelte sich um eine teilnehmende Beobachtung. Dabei standen Schreibereignisse (*writing events*) im Vordergrund, die Aufschluss darüber geben sollten, inwieweit zweijährige Kinder sich an die von ihnen beobachteten sozialen Vereinbarungen beim Schreiben (*social contracts*) und im Umgang mit Papier und Schreibutensilien halten (zum Beispiel Schreibrichtung, räumliche Begrenzung auf dem Papier, auf einem Papier schreiben und nicht auf mehreren gleichzeitig). Schreiben findet als soziale Praxis mit anderen Kindern in Schreibgemeinschaften statt. In der Einrichtung gab es eine Schreibecke (*writing table*), in welcher Schreibangebote ausprobiert werden konnten (Bilder beschriften, Briefwechsel vorgeben, Name schreiben, in ein leeres Heft schreiben, Geschichten schreiben). Es wurde davon ausgegangen, dass Kinder spielerisch literacy erlernen können, Experimentiermöglichkeiten mit Schreibutensilien benötigen, das Schreiben für sich selbst ausprobieren müssen, authentische Schreibziele/-anlässe brauchen, Erwachsene beim Lesen und Schreiben beobachten können müssen, Gelegenheiten brauchen, mit Erwachsenen und peers zu schreiben und erfahren müssen, dass ihr Schreiben gewürdigt wird.

---

<sup>261</sup> vgl. Kress 2003

<sup>262</sup> siehe Kapitel 6.3

Das Analyseziel war ein systematisches Identifizieren des impliziten und expliziten kulturellen Verständnisses über Textgebrauch und Textproduktion, das die Erwachsenen und die Kinder in ihren Schreibevents anleitete. Schlüsselszenen und wiederkehrende Muster in den Kindertexten wurden nach jeder Sitzung notiert um daraus Kategorien über Schreibgewohnheiten abzuleiten, die hervorstachen.

Eine fruchtbare Auseinandersetzung mit Schrift erfordert metasprachliche Fähigkeiten und sprachanalytisches Vorgehen, was wiederum durch die Auseinandersetzung mit Schrift gefördert wird. Im Folgenden wird auf einzelnen Bereiche näher eingegangen, welche für den Erwerb von Literacy insofern von zentraler Bedeutung sind, als dass die Kinder darin je spezifische Einsichten gewinnen müssen, um sich Schrift in ihrer Komplexität annähern zu können.

### **4.4.1 Zum Verhältnis von gesprochener und geschriebener Sprache**

Blickt man in die Geschichte der Sprachwissenschaft, so erkennt man, dass sich das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit mit der Zeit veränderte und unter dem Einfluss neuer Medien noch weiter verändern wird. Diskutiert wird, in welchem Verhältnis diese beiden Realisationsformen von Sprache stehen und welche Rolle das Geschriebene in Relation zum Gesprochenen einnimmt.<sup>263</sup> Die Begründer der modernen Linguistik konzentrierten sich in ihren Untersuchungen bewusst auf Aspekte der gesprochenen Sprache. Diese sogenannten Dependenztheoretiker vertraten die Meinung, dass die gesprochene Sprache der zentrale Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft sei und die Schrift nur ein abgeleitetes, sekundäres Zeichensystem darstelle.<sup>264</sup> So schreibt Saussure:

*„Sprache und Schrift sind zwei verschiedene Systeme von Zeichen; das letztere besteht nur zu dem Zweck, um das erstere darzustellen.[...] Man gelangt schließlich dazu, der Darstellung des gesprochenen Zeichens ebensoviel oder mehr Wichtigkeit beizumessen als diesem Zeichen selbst. Es ist so, als ob man glaubte, um jemanden zu kennen, sei es besser, seine Photographie als sein Gesicht anzusehen.“<sup>265</sup>*

Diese Sichtweise stellte sich als verkürzt dar, als das Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit zum Forschungsgegenstand in der Linguistik wurde. Saussure kritisierte jedoch auf diese Weise das Hervorheben der Rolle der Schrift gegenüber der Sprache. In seiner Nachfolge wird aber ausgehend von der Prager Schule in den 1930er Jahren die geschriebene Sprache zunehmend zum Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaftler. So plä-

---

<sup>263</sup> vgl. Dürscheid 2004, S. 25

<sup>264</sup> vgl. Dürscheid 2004, S. 25

<sup>265</sup> Saussure 2001, S. 28, zitiert nach Lind 2008, S. 45

dieren Vertreter der Autonomiehypothese dafür, die Schrift als eine eigenständige Realisationsform von Sprache anzuerkennen.<sup>266</sup>

Mit der Zeit steht eher die Frage des Verhältnisses von gesprochener und geschriebener Sprache im Interesse der Linguistik, indem zum Beispiel die Interaktionen von Literalität und Oralität aufgezeigt und die Art und Auswirkung der sich daraus entwickelnden Strukturen untersucht wurden. So schreibt Ong, wie bereits erwähnt, dass das Schreiben das Denken neu konstruiert, indem er literalisierte Menschen als Wesen beschreibt, deren Denkprozesse *„einer von der Technologie des Schreibens geprägten Weise entspringen. [...] Mehr als jede andere Erfindung hat das Schreiben das menschliche Bewusstsein verändert.“*<sup>267</sup>

Crystal<sup>268</sup> betrachtet „Schreiben und Sprechen“ als unterschiedliche, aber gleichberechtigte Ausdrucksformen der Sprache und ist der Ansicht, dass Schreiben nicht nur als „transkribierter Sprechakt“ begriffen werden sollte, da sich die formalen Kriterien genauso wie die Vorgänge bei Produktion und Rezeption klar von denen der gesprochenen Sprache unterscheiden.<sup>269</sup> So vertritt er die Position, dass *„die Ansicht, das eine Medium sei seinem Wesen nach „besser“ als das andere, [...] jeder vernünftigen Grundlage [entbehrt].“*<sup>270</sup> Auch bei Wygotski findet sich diese Auffassung:

*„Die schriftliche Sprache ist keine einfache Übertragung der mündlichen Sprache in Schriftzeichen und das Erlernen der schriftlichen Sprache ist auch nicht einfach eine Aneignung der Technik des Schreibens. [...] Die schriftliche Sprache ist eine besondere sprachliche Funktion, die sich in Aufbau und Funktion von der mündlichen Sprache nicht weniger unterscheidet als die innere Sprache von der äußeren. Die schriftliche Sprache setzt [...] für ihre wenn auch nur minimale Entwicklung einen hohen Grad der Abstraktion voraus. [...] Sie ist eine Sprache im Denken, in der Vorstellung, aber eine Sprache, der das wesentliche Merkmal der mündlichen Sprache fehlt, nämlich der „materielle“ Laut.“*<sup>271</sup>

Er versteht die Bewusstwerdung von Sprache als notwendige Voraussetzung für den Gebrauch der geschriebenen Sprache. Damit meint er, dass Kinder sich beim Schreiben vom Bedeutungsaspekt des Wortes trennen müssen, um sich ganz auf die lautliche Struktur dessen konzentrieren zu können. Es muss von der sinnlichen Seite der Sprache abstrahieren und zu einer abstrakteren Sprache übergehen. Dies bedeutet, das Kind benutzt die Vorstellung von Wörtern, und nicht die Wörter selbst. Wygotski vergleicht diese Abstraktionsleistung mit der des Übergangs vom anschaulichen zum abstrakten Denken.

*„Bewusstsein und Absicht lenken von Anfang an die geschriebene Sprache des Kindes. Die Zeichen der geschriebenen Sprache und ihren Gebrauch erlernt das Kind bewusst und willkürlich zum Unterschied von der nichtbewußten Anwendung und Aneignung der lautlichen Seite*

---

<sup>266</sup> vgl. Dürscheid 2004, S. 25

<sup>267</sup> Ong 1987, S. 81

<sup>268</sup> vgl. Crystal 1993

<sup>269</sup> vgl. Crystal 1993, S. 177

<sup>270</sup> Crystal 1993, S. 178

<sup>271</sup> Wygotski 1986, S. 224 [1934]

*der Sprache. Die geschriebene Sprache zwingt das Kind, intellektueller zu handeln. Sie zwingt es, sich den Prozeß des Sprechens selbst stärker bewußt zu machen. Die Motive der geschriebenen Sprache sind selbst abstrakter, intellektualistischer und beruhen in weniger starkem Maße auf einem Bedürfnis.*<sup>272</sup>

Wygotski<sup>273</sup> stellt als Ergebnis seiner Untersuchung zur Psychologie der geschriebenen Sprache heraus, dass die geschriebene Sprache in ihren Funktionsgrundlagen einen ganz anderen Prozess darstellt als die gesprochene Sprache. Die geschriebene Sprache bezeichnet er als die schwierigste und komplizierteste Form der absichtlichen und bewussten Sprachtätigkeit. Daraus erklärte er sich unter anderem die großen Diskrepanzen beim Schulkind zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache bzw. die Schwierigkeiten, die die Kinder beim Erwerb der geschriebenen Sprache aufweisen.

Günther<sup>274</sup> weist darauf hin, dass Schriftlichkeit und Mündlichkeit nicht nebeneinander, sondern durcheinander existieren. Er merkt an, dass es Schriftlichkeit ohne korrespondierende/konkurrierende Mündlichkeit nicht gibt.<sup>275</sup> In einem Teil der Schriftlichkeitsforschung wird Sprache heute zweidimensional unterschieden, zum einen medial zum anderen konzeptionell.<sup>276</sup> Diese Unterscheidung wurde zuerst von Söll<sup>277</sup> vorgenommen, wodurch eine neue Perspektive auf Mündlichkeit und Schriftlichkeit eröffnet wurde. Koch und Oesterreicher<sup>278</sup> greifen diesen Gedanken auf und prägen ihrerseits folgende Unterscheidung: Medium vs. Konzeption, Sprache der Nähe vs. Sprache der Distanz. Medial kann Sprache entweder phonisch oder graphisch kodiert werden. Im Bereich der Konzeption ist die Bestimmung der sprachlichen Strategien und der kommunikativen Bedingungen von Bedeutung.<sup>279</sup> Dieses Konzept ist im aktuellen Diskurs aber nicht unumstritten.

Fiehler<sup>280</sup> merkt an, es würde *die* gesprochene und *die* geschriebene Sprache nicht in Reinform geben. Es gibt sie nur in Form von Exemplaren je konkreter Praktiken. So schreibt er:

*„Wir sprechen und schreiben nicht schlechthin, sondern jedes Sprechen und Schreiben geschieht in und ist Bestandteil von kommunikativen Praktiken.“*<sup>281</sup>

Für Kinder besteht der Übergang von der gesprochenen zur geschriebenen Sprache darin, die Ebene des sympraktischen Sprachgebrauchs zu überschreiten und sich auf die Ebene des dekontextualisierten Sprachgebrauchs zu begeben. Die Fähigkeit zum dekontextualisier-

---

<sup>272</sup> Wygotski 1986, S. 228 [1934]

<sup>273</sup> vgl. Wygotski 1986, S. 228

<sup>274</sup> vgl. Günther 1997

<sup>275</sup> vgl. Wygotski 1986, S. 68

<sup>276</sup> vgl. Koch./ Oesterreicher 1994

<sup>277</sup> vgl. Söll 1985

<sup>278</sup> vgl. Koch/ Oesterreicher 1985

<sup>279</sup> vgl. Günther 1997

<sup>280</sup> vgl. Fiehler 2000, S. 10

<sup>281</sup> Fiehler 2000, S. 97

ten Sprachgebrauch ist ein entscheidender Schritt in der Sprachentwicklung des Kindes. Andresen versteht unter Dekontextualisierung, dass Kinder durch Sprache neue (sprachliche) Kontexte schaffen. Diese Fähigkeit wird auf verschiedenen Ebenen vorbereitet, was bereits vor Schuleintritt, z.B. in Vorlesesituationen, einsetzt. Aber auch dem kindlichen Rollenspiel kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu, wie Andresen empirisch belegen konnte. Sie konnte zeigen, dass der dekontextualisierte Sprachgebrauch bereits im Kindergartenalter in der Mündlichkeit vorbereitet wird. Sie schreibt, dass Kinder bereits vor Beginn des systematischen Lese- und Schreibunterrichts in mündlicher Interaktion Sprache dekontextualisieren.<sup>282</sup> Die Prozesse der Dekontextualisierung von Sprache im Zusammenhang mündlichen Sprachhandelns sind für den Schriftspracherwerb von grundlegender Bedeutung, zum Beispiel wenn es um den Gebrauch einer Anlauttabelle geht, die die Fähigkeit zur Lautanalyse – zumindest des Bestimmens des Anlautes – voraussetzt. Schon im Kindergartenalter entwickeln sich aufgrund vielfältiger Erfahrungen mit Schriftkultur wesentliche Einsichten<sup>283</sup> in Bezug auf den Schriftspracherwerb. Andererseits werden sprachliche Ablösungsprozesse erst durch die Auseinandersetzung mit geschriebener Sprache weiterentwickelt. Dabei handelt es sich um innere Prozesse, die durch die Kognitionswissenschaft näher untersucht wurden, worauf im Folgenden eingegangen werden soll.

### **4.4.2 Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein**

In der sprachdidaktischen Diskussion unterscheiden viele verschiedene Autoren und Autorinnen zwischen Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein. Seit Anfang der neunzehnhundertsiebziger Jahre stellen die beiden Bestimmungen ein eigenes Forschungsgebiet dar. Die wissenschaftlichen Konzeptionen um diese Begriffe versuchen Erkenntnisse darüber zu geben, was die Voraussetzungen sind, um Sprache bewusst denken und anwenden zu können. Seit mehreren Jahrzehnten Forschung besteht heute noch immer eine konzeptionelle und terminologische Vielfalt und Unstimmigkeit.

Zunächst kann Sprachbewusstheit im Allgemeinen als konkrete metasprachliche Handlung beschrieben werden. Unter einer metasprachlichen Handlung fasst man alle konkreten sprachlichen Handlungen zusammen, die Sprache selbst zum Gegenstand haben.

Andresen<sup>284</sup> versteht Sprachbewusstheit allgemein als einen Prozess der aktiven Auseinandersetzung von Menschen mit Sprache. Dieser Prozess kann alle strukturellen Ebenen und Funktionen von Sprache betreffen. Dabei findet die Auseinandersetzung mit Sprache in Handlungen statt, die selbst sprachlich vermittelt sind.

---

<sup>282</sup> vgl. Andresen 2002

<sup>283</sup> vgl. Brinkmann/ Brügelmann 1998, S.52

<sup>284</sup> vgl. Andresen 2010

*„In einer ontogenetischen Perspektive betrachtet, durchläuft Sprachbewusstheit Veränderungen, die durch Veränderungen der psychischen (sprachlichen, kognitiven, emotionalen) Voraussetzungen, der Interessen und der Handlungen, die Kinder und Jugendliche praktizieren, bedingt sind. Entstehung von Sprachbewusstheit erfordert Fähigkeiten zur Dekontextualisierung von Sprache. Dekontextualisierung bedeutet die Differenzierung zwischen sprachlichen Zeichen und nichtsprachlichen Zeichen von Handlungskontexten.“<sup>285</sup>*

Laut Andresen und Funke<sup>286</sup> ist Sprachbewusstheit dann erreicht, wenn sich der Sprachbeobachter aus der inhaltlichen Orientierung lösen kann und sich dem sprachlichen Aspekt widmet. Es ist *„die Fähigkeit, nach verschiedenen Fragestellungen über Strukturen, Funktionen, Verwendungsweisen und –bedingungen von Sprache [zu] reflektieren.“<sup>287</sup>*

Andresen<sup>288</sup> differenziert sprachliche Bewusstheit noch weiter aus. Der Begriff der Bewusstwerdung von Sprache wird aufgegriffen und in eigentliche und aktuelle Bewusstwerdung unterteilt. Hier wird der Bezug zu Wygotski<sup>289</sup> deutlich. Bewusstwerdung meint hierbei einen Prozess, bei dem Sprache gezielt und willentlich bewusst wird. Wygotski beschreibt diesen Prozess als Bewusstseinsakt, dessen Gegenstand die Bewusstseinstätigkeit selbst ist. Somit ist die eigene Bewusstseinstätigkeit steuerbar. Sprache kann gezielt Inhalt der eigenen Aufmerksamkeit werden. Bewusstwerdung setzt bei Wygotski voraus, dass Sprache aus der Komplexität der Sprechsituation herausgelöst und unabhängig von den Bedingungen der aktuellen Handlungssituation nach bestimmten Kriterien zum Gegenstand des Denkens werden kann. Genau hier deckt sich bei Andresen der Begriff der eigentlichen Bewusstwerdung von Sprache mit dem der Bewusstwerdung bei Wygotski. Die aktuelle Bewusstwerdung geschieht ihrer Meinung nach während des Redeaktes und zwar dann, wenn unvorhergesehen Ereignisse wie Verständnisschwierigkeiten, Normverstöße oder ähnliches auftreten. Dies bewirkt, dass die Konzentration von der Intention und dem Handlungsziel, auf welche sie normalerweise gerichtet ist, vorübergehend auf die sprachlichen Mittel gerichtet wird.<sup>290</sup> Die eigentliche Bewusstwerdung meint die Erkenntnisse über sprachstrukturelle Eigenschaften von Sprache, die durch die Systematisierung und Verallgemeinerung von metasprachlichem Wissen gewonnen werden. Auf diese Weise wird eine Brückenfunktion zwischen praktischer Sprachbeherrschung und Reflexion über den Gegenstand Sprache erfüllt.<sup>291</sup> Sprachreflexion definiert sie *„als jedes Nachdenken über Sprache und den verbalen Ausdruck davon“<sup>292</sup>.*

---

<sup>285</sup> Andresen 2010, S. 398f

<sup>286</sup> vgl. Andresen/ Funke 2006, S. 439

<sup>287</sup> Andresen 2005, S. 213

<sup>288</sup> vgl. Andresen 1985, S. 109

<sup>289</sup> vgl. Wygotski 1986 [1934]

<sup>290</sup> vgl. Andresen 1985, S. 57f

<sup>291</sup> vgl. Andresen 1985, S. 106f

<sup>292</sup> Andresen 1985, S. 102



Schmid-Barkow<sup>293</sup> beschreibt Sprachbewusstheit auf drei Ebenen, die sich gegenseitig bedingen und voneinander abhängen. Die erste Dimension ist die der Dekontextualisierung, womit die Fähigkeit gemeint ist, die Aufmerksamkeit auf den Formaspekt der Sprache zu lenken. Dies erfordert die Fähigkeit, sich vom Inhaltsbezug bzw. von der Bedeutung eines Wortes zu lösen, um sich auf dessen lautliche Struktur zu konzentrieren. Das Aufgaben- und Problembewusstsein ist die zweite Dimension und kann als Handlungskompetenz bezeichnet werden. Dies bedeutet, dass Kindern bewusst ist, wozu ihr Tun gut ist. Die letzte Dimension ist die der Sprachanalyse. Diese betrifft die Segmentierung von Sprache in diskrete Einheiten. Die Sprachanalyse, die Dekontextualisierung und das Aufgaben- und Problembewusstsein sind Ebenen von Sprachbewusstheit.<sup>294</sup>

Eichler<sup>295</sup> und Nold verstehen Sprachbewusstheit als Fähigkeit, die sich auf Grund der bewussten und aufmerksamen Auseinandersetzung mit Sprache entwickelt. Lernende sind somit in der Lage, sprachliche Regelungen kontrolliert anzuwenden und zu beurteilen. Zudem können Verstöße korrigiert werden. Besonders wichtig sind dabei der Bereich der Grammatik und das sprachliche Handeln. Laut Eichler und Nold<sup>296</sup> beruht die Fähigkeit zur Sprachreflexion eher auf dem Wissen über Sprache (explizites, deklaratives, verbalisiertes Wissen), während die sprachliche Korrekturfähigkeit stärker vom Wissen des Sprachgebrauchs oder des Sprachgefühls (vorwiegend implizites und prozedurales Wissen) geleitet sein kann.

Eine grundsätzliche Differenzierung der Begriffe Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein wurde im Rahmen der REBEWU-Studie<sup>297</sup> der Universität in Bremen<sup>298</sup> vorgenommen und zwar in zwei unterscheidbare Qualitäten. Diese unterscheiden sich durch den Grad der Willkürlichkeit, Abstraktion und Systematik in der Perspektive und durch unterschiedlich enge Zugriffsverbindungen zur sprachlichen Intuition. Dabei kann Sprachbewusstsein auch ohne Sprachbewusstheit funktionieren, Sprachbewusstheit dagegen setzt Sprachbewusstsein voraus. Sprachbewusstheit wird als entschieden willkürlicher, systematischer und abstrakter ausgerichteter Prozess angesehen.

*„Sprachbewusstheit setzt - in kognitiver Klarheit darüber, dass ich ein Sprachproblem habe sowie ebenfalls in kognitiver Klarheit darüber, dass ich jetzt etwas tue, um dieses Problem zu lösen - willentlich eine Reflexion über den Aufbau und die Funktionsprinzipien von Sprache in*

---

<sup>293</sup> vgl. Schmid-Barkow 2003

<sup>294</sup> vgl. Schmid-Barkow 2003, S. 39

<sup>295</sup> vgl. Eichler und Nold 2007, S. 63

<sup>296</sup> vgl. Eichler/ Nold 2007, S. 63

<sup>297</sup> REBEWU-Studie bedeutet: REchtschreibBEWUsstheit als Konzept orthografischen Lernens? - Fallstudien zur Entwicklung von Rechtschreibbewusstheit an der Universität in Bremen

<sup>298</sup> vgl. Spitta 2000, S. 3

## Einblicke in die Schriftlichkeitsforschung

*Gang sowie über die eigene kognitive Aktivität, um bewusst und dies reflektierend Lösungsprozeduren einsetzen zu können (eine Regel anzuwenden, Analogien aufzubauen, Eselsbrücken anzuwenden...).*<sup>299</sup>

Im Unterschied dazu ist Sprachbewusstsein deutlich enger mit der sprachlichen Intuition verbunden. Damit ist das Sprachgefühl als Ausdruck des unbewusst gespeicherten Netzwerkes von sprachlichen Kategorien und Regelsystemen zu verstehen.

*„Sprachbewusstsein drückt sich spontan in einem Problemlösungsverhalten aus, bei dem eine Person im Prozess der Sprachproduktion (in unserem Fall Schreiben, Rechtschreiben), quasi automatisch eine sprachliche Aktivität zur Problemlösung initiiert, aus dem "unguten Gefühl" heraus, dass "irgendwas nicht stimmen" könne, ohne dass diese Aktivität in dem Sinne bis ins Bewusstsein dringt, dass sie als Aktivität bewusst registriert oder willkürlich gesteuert eingesetzt wird, sowie ohne, dass das Sprachsystem in Struktur und Funktionsweise bewusst reflektiert wird. Der Zugang ist eng an die unbewusst im Gehirn verankerten Sprachkategorien und -regelsysteme geknüpft.“*<sup>300</sup>

Sowohl durch Sprachbewusstsein als auch durch Sprachbewusstheit kann prinzipiell sowohl auf die unbewusst verankerten als auch die bewusst internalisierten Systeme von Erkenntnissen über die Regelmäßigkeit von Sprache - jedoch in unterschiedlicher Qualität - zugegriffen werden.

Kann durch Prozesse von spontan sich ausdrückendem Sprachbewusstsein eine sprachliche Irritation nicht aufgelöst werden, so kann von der Person selbst bewusst übergeleitet werden in Prozesse von Sprachbewusstheit. Dabei handelt es sich um eine bewusste und willkürliche Reflexion von Sprache, was eine Veränderung der Qualität des Prozesses von Bewusstsein zu Bewusstheit und somit eine kulturelle Leistung darstellt.<sup>301</sup>

Sowohl die Sprachbewusstheit als auch das Sprachbewusstsein setzen eine spezifische Art von Sprachaufmerksamkeit voraus. Je nachdem, wie der Problemfall gelagert ist, geschieht dies entweder im Sinne einer bewussten, systematischen, an Kategorien orientierten "Fallanalyse" oder im Sinne einer intuitiv bewirkten Konzentration auf Sprache. Dabei sind die Qualität und die Strategie der dabei wirksamen geistigen Ausrichtung unterschiedlich.<sup>302</sup>

Diese vorgenommene Differenzierung von Sprachbewusstsein und Sprachbewusstheit mit Hilfe ihrer unterschiedlichen Anbindung an kognitive (-heit) bzw. intuitive (-sein) Prozesse

---

<sup>299</sup> Spitta 2000, S. 3

<sup>300</sup> Spitta 2000, S. 4

<sup>301</sup> vgl. Spitta 2000, S. 4

<sup>302</sup> vgl. Spitta 2000, S. 4

entspricht laut Spitta<sup>303</sup> kategorial der von den Neurowissenschaften belegte These der grundsätzlich dualen Natur von Lern- bzw. Gedächtnisprozessen in unbewusstes und bewusstes Lernen. Dies soll in Kapitel sieben dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen und auf das frühe Schreiben übertragen werden. Sprachbewusstheit wird wiederum häufig mit dem Begriff der phonologischen Bewusstheit in Verbindung gebracht, welcher, aus linguistischer Sicht betrachtet, Teil der Sprachbewusstheit ist.

Phonologische Bewusstheit betrifft die lautliche Struktur von Sprache und bezieht sich auf deren Segmentierung, zum Beispiel von Wörtern in kleinere lautliche Einheiten, deren Erkennung und gezielte Manipulation.<sup>304</sup> Unsere Schrift, welche eine Alphabetschrift ist, kann nur gelernt werden, wenn das Wissen über deren sprachstrukturellen Merkmale (Laute, Wörter, Sätze), die graphisch repräsentiert werden, vorhanden ist. So erläutert Schmid-Barkow<sup>305</sup>, dass die phonologische Bewusstheit aus sprachwissenschaftlicher Sicht nur ein kleines Phänomen dessen ist, was als Metasprache bezeichnet wird. Marx<sup>306</sup> unterscheidet aufgrund der deutlich höheren Anforderungen auf der Ebene der Einzellaute in *phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne* und *phonologische Bewusstheit im engeren Sinne*. Erstere meint den Bezug auf größere sprachliche Einheiten wie Wörter, Silben und Reime. Diese Fähigkeit wird von den meisten Kindern schon vor Schuleintritt und ohne Bezug zur Schrift erworben, sofern sie entsprechend mit Schriftkultur in Berührung gekommen sind. Die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne bezieht sich auf Phoneme. Hier sind meist nur wenige Kindergartenkinder in der Lage, einzelne Laute aus Wörtern herauszuhören, Laute zu Wörtern zu verbinden oder gar Wörter in die Einzellaute zu segmentieren. Kinder, die diese Aufgaben meistern können, kennen meist schon einige Buchstaben und haben bereits einen gewissen Einblick in die Graphem-Phonem-Korrespondenzen gewonnen. Zahlreiche Studien<sup>307</sup> lassen gemeinsam mit den Erkenntnissen über einen rasanten Zugewinn an phonologischer Bewusstheit in den ersten Schulwochen den Schluss zu, dass ein wechselseitiges Wirkungsmuster zwischen der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne und dem Schriftspracherwerb besteht. Als Vorläuferfertigkeit kann man zunächst die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne ansehen, wichtig ist aber auch, wie es einem Kind in den ersten Schulwochen gelingt, mit Einzellauten umzugehen. Mit zunehmender Erfahrung mit der Schriftsprache werden auch die Leistungen in der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne gefördert bzw. nehmen zu.

---

<sup>303</sup> vgl. Spitta 2000

<sup>304</sup> vgl. Andresen 2005

<sup>305</sup> vgl. Schmid-Barkow 2003, S. 38

<sup>306</sup> vgl. Marx 2007, S. 44-45

<sup>307</sup> z.B. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993

## Einblicke in die Schriftlichkeitsforschung

Folgende Darstellung von Schmid-Barkow<sup>308</sup> macht deutlich, dass der Schriftspracherwerb nicht alleine über den lautlichen Weg vorbereitet wird, sondern ebenso andere Faktoren eine tragende Rolle spielen. Genauso wichtig ist die Entwicklung des Zeichenverständnisses auf visueller Basis. So entnehmen die Kinder Bedeutungen aus Zeichen, die sie in ihrer Umgebung sehen. So geht die Motivation zum Lesen- und Schreibenlernen eher von der Schrift als von der Lautung aus, indem Kinder Schriftzeichen deuten und nachahmen wollen. Im naiven Umgang mit Zeichen und Buchstaben erwerben sie erste Buchstabenkenntnisse, die im Verbund mit der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne zur Ausbildung von Graphem-Phonem-Korrespondenzen führt. Diese *print awareness*, Schmid-Barkow bezeichnet diese als *Schrifterfahrung*, spielt eine genauso bedeutende Rolle wie die phonologische Bewusstheit, beide Vorläuferfertigkeiten laufen im Schriftspracherwerbsprozess zusammen.<sup>309</sup> Zudem ist ein Aufgaben- und Problembewusstsein von Bedeutung, das Kind muss verstehen, wie schreiben und lesen funktionieren und wozu es diese Fähigkeiten gebrauchen kann.



Abb. 2: Faktoren des Schriftspracherwerbs (nach Schmid-Barkow 2003, S. 39)

Das Sprechen über Sprache und die Beschäftigung mit Schrift leisten einen Beitrag zum Aufbau und zur Stabilisierung sprachlicher Repräsentationen. Das Sprechen über Schrift und Sprache ist wichtig für die Entwicklung von Sprachbewusstheit, es ist laut Andresen<sup>310</sup> ein Teil davon. Sprachbewusstheit wiederum kann zum Teil an Äußerungen von Kindern sichtbar werden und somit Hinweise auf mentale Repräsentationen geben. Dieser Aspekt spielt für das Design der dieser Arbeit zugrunde liegenden Studie eine bedeutende Rolle, worauf

<sup>308</sup> vgl. Schmid-Barkow 2003

<sup>309</sup> vgl. Schmid-Barkow 2003, S. 40

<sup>310</sup> vgl. Andresen 2005

im empirischen Teil ausführlich eingegangen werden soll. Im Folgenden wird die Bedeutung mentaler Repräsentationen für den Schriftspracherwerb aus der Sicht unterschiedlicher Autoren aufgezeigt.

### **4.4.3 Die Bedeutung mentaler Repräsentationen für den Schriftspracherwerb**

Das Welt- und Sprachwissen, welches für den Schrifterwerb von Bedeutung ist, gehört zu *den verdeckten, mentalen Anteilen menschlichen Handelns*.<sup>311</sup> In der Kognitionswissenschaft wurde nach einer Möglichkeit gesucht, innere Prozesse zu analysieren. Hierbei handelt es sich um Repräsentationsebenen, die zwischen Input und Output liegen. Laut Andresen liegt dem Konstrukt mentaler Repräsentationen die Annahme zugrunde, „*dass sich äußerliches, beobachtbares Verhalten mit inneren Vorgängen und Zuständen verbindet*.“<sup>312</sup>

Das Welt- und Sprachwissen entwickelt sich während der Kindheit, wobei Nelson<sup>313</sup> davon ausgeht, dass die Entwicklung der mentalen Repräsentation etwa im Alter von fünf Jahren abgeschlossen ist. Nelson stellt die Wechselwirkung zwischen Sprache und kognitiver Entwicklung in den Mittelpunkt ihrer Betrachtung. Sie nimmt an, dass die menschliche Sprache eine doppelte Funktion hat. Zum einen repräsentiert sie ein internes (kognitives) System und zum anderen ein externes (kommunikatives) System. Auf diese Weise werden die beiden Rollen der am Gespräch beteiligten Personen (Sprecher/ Zuhörer) miteinander verbunden. Der Sprecher äußert eine externe sprachliche Repräsentation, um innere mentale Prozesse darzustellen. Aufgabe des Zuhörers ist es nun, diese externe Repräsentation in eine interne umzuwandeln. Beide Repräsentationsformen stehen in einer dynamischen und dialogischen Beziehung zueinander.<sup>314</sup> Das Modell, welches vier Ebenen enthält, zeigt die entwicklungsbedingten Veränderungen von dem Gebrauch von Sprache für kognitive Funktionen auf. Die Altersspanne von drei bis sechs Jahren ist für die Entwicklung eines mentalen Repräsentationssystems von Sprache besonders wichtig, da das Kind zunehmend lernt, das Potenzial von symbolischen Repräsentationen zu nutzen. Das Kind kann somit zunehmend in Strukturen denken, die keine Entsprechung in der realen Welt finden. Dies ist eine Weiterentwicklung insofern, dass das Kind zuvor an direkte Erfahrungen gebunden war und noch nicht in der Lage war, diese sprachlich zu vermitteln. Ursache für diese (Weiter)Entwicklung mentaler Repräsentationen sieht Nelson in der Erwachsenen – Kind – Interaktion. So ist sie der Ansicht, dass Sprache ein kulturelles System ist, in welches Kinder hineingeführt werden müssen.<sup>315</sup> Im Hinblick auf den Schrifterwerb haben mentale Repräsentationen eine große

---

<sup>311</sup> Andresen 2005, S. 142

<sup>312</sup> Andresen 2005, S. 141

<sup>313</sup> vgl. Nelson 2002

<sup>314</sup> vgl. Nelson 2002, S. 128

<sup>315</sup> vgl. Nelson 2002, S. 128

Bedeutung. So ist Andresen der Meinung, dass *„Lesen und Schreiben [voraus] setzt [...], dass die Handelnden über mentale Repräsentationen von Bedeutungen verfügen.“*<sup>316</sup>

Valtin<sup>317</sup> geht in ihrer Theorie der kognitiven Klarheit davon aus, dass die Kinder beim Schriftspracherwerb zu einer solchen kognitiven Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau der Schrift gelangen müssen. Zudem brauchen die Kinder metakognitives Wissen in Bezug auf geeignete Lern- und Übungsstrategien und auch effektive Arbeitstechniken. Es geht dabei

*„um den Erwerb von Einsichten in die alphabetische Struktur unserer Schrift und das Begreifen des Zusammenhangs von gesprochener und geschriebener Sprache. In der älteren Forschung ging man noch davon aus, dass das Erlernen der Schriftsprache vorwiegend eine Wahrnehmungsleistung sei und dass es genüge, zwei Symbolsysteme (Buchstaben und Laute) durch genaues Sehen und Hören zu lernen und Phonem-Graphem-Korrespondenzen im Gedächtnis zu speichern. [...] Heute wissen wir, dass es sich beim Schriftspracherwerb um die Erlangung spezifischer Einsichten, also um erlernbare kognitive Prozesse handelt.“*<sup>318</sup>

Laut Valtin<sup>319</sup> bezieht sich der Rekonstruktionsprozess beim Schriftspracherwerb zum einen auf das Erkennen des kommunikativen Aspekts der Schrift und zum anderen auf deren Aufbau. Kinder müssen somit erkennen, dass Schrift eine besondere Form von Sprache ist und einen bestimmten Gebrauchswert hat und dass in unserem alphabetischen Schriftsystem bestimmte sprachstrukturelle Merkmale graphisch repräsentiert werden. Diese Einsichten sind wichtige Erkenntnisschritte und nehmen mit dem Schriftspracherwerb zu. Im Laufe des Schriftspracherwerbs verändern sich die mentalen Repräsentationen sprachlicher Einheiten beim Kind, wie dies zum Beispiel von Wygotski seit langen angenommen wird. Günther<sup>320</sup> verdeutlicht diese Überlegungen mithilfe von drei Skizzen<sup>321</sup>. Abbildung 3 stellt ein Schema des Erkennens bzw. Lesens eines Wortes in der semantischen Phase, Abbildung 4 in der phonographischen Phase und Abbildung 5 Aspekte des Erkennens in der grammatischen Phase dar. Dabei stellt der eigentliche Entwicklungsgang das Organisieren und Gliedern der Einträge dar. Der Kreis soll dabei die mentale Repräsentation bzw. den Eintrag in das mentale Lexikon visualisieren.

---

<sup>316</sup> Andresen 2005, S. 196

<sup>317</sup> Valtin 2001<sup>2</sup>

<sup>318</sup> Valtin 2001<sup>2</sup>, S. 48

<sup>319</sup> vgl. Valtin 2001<sup>2</sup>, S. 49

<sup>320</sup> vgl. Günther 1995, S. 24

<sup>321</sup> nach Günther 1995, S. 24-29

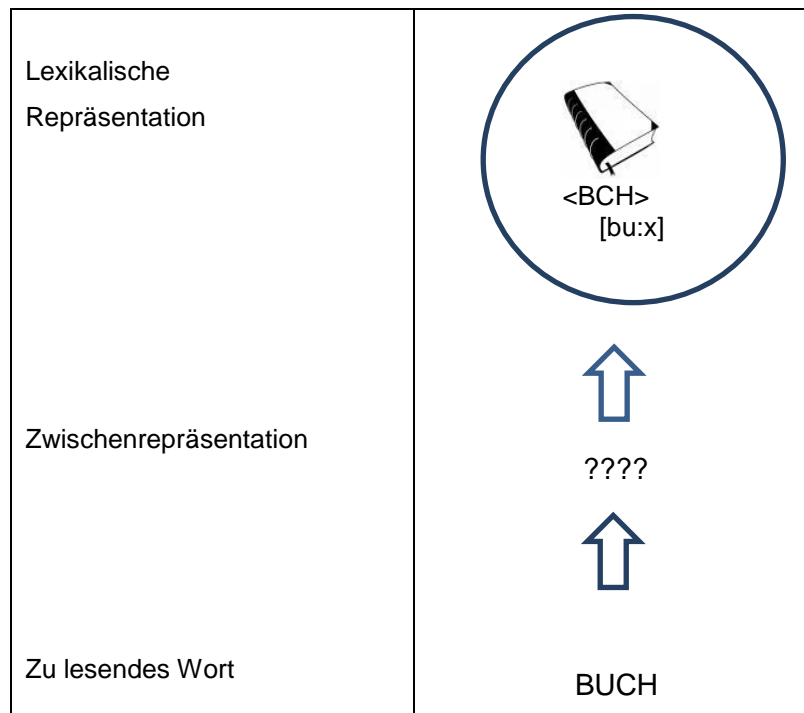


Abb. 3: Schema des Erkennens eines Wortes in der semantischen Phase (Günther 1995, S. 24)

Laut Günther<sup>322</sup> vermischt sich die früheste Phase mit dem Verständnis von Emblemen. Im Modell von Frith<sup>323</sup>, welches unter Punkt 4.6.1 erläutert wird, wird dies als logographemische Phase bezeichnet. Entscheidend hierbei ist,

*„dass das graphische Element, ein zugeordnetes Lautliches und die Bedeutung ungetrennt sind, nicht einzeln zur Verfügung stehen. Der Eintrag ins mentale Lexikon ist eine unlösbare Verbindung von Name und Ding selbst; auf diese Verbindung wird das graphische Signal bezogen.[...] Der zentrale Entwicklungsschritt ist ja derjenige, zwischen Namen und Sache zu trennen, und das heißt eben: einen Wortbegriff zu entwickeln.“<sup>324</sup>*

Günther<sup>325</sup> ist der Ansicht, dass die Kinder in dieser Phase zwar „lesen“, nicht aber schreiben können, weil das visuelle Symbol nicht gegliedert ist und keinerlei Stütze in der Repräsentation der Verbindung von Name und Sache im Gedächtnis hat. Da der Wortbegriff noch nicht zur Verfügung steht, empfindet Günther es als irreführend, diese Phase als „logo“graphisch zu bezeichnen und spricht somit von einer semantischen Phase. In dieser Phase ist während des „Lesens“ noch keine Gliederung erkennbar, von dem gesehenen Gegenstand Buch wird irgendeine Repräsentation gebildet (in Abb. 3-5 mit **????** gekennzeichnet), mit deren Hilfe die Information im Gedächtnis abgerufen wird.

<sup>322</sup> vgl. Günther 1995, S. 24

<sup>323</sup> Frith 1986, S. 255

<sup>324</sup> Günther, H. 1995, S. 24

<sup>325</sup> vgl. Günther 1995, S. 24

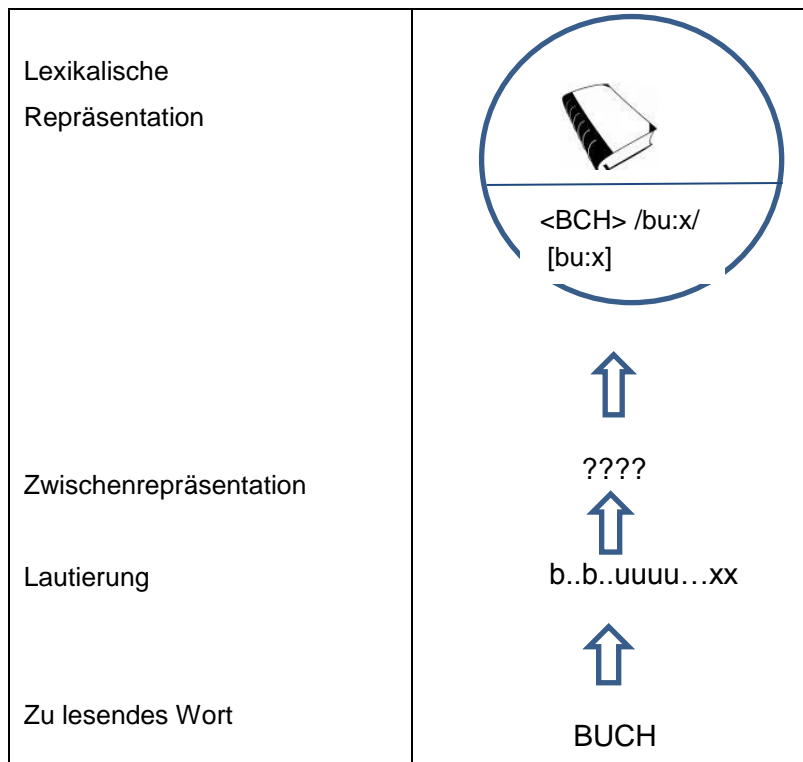


Abb. 4: Schema des Erkennens eines Wortes in der phonographischen Phase (Günther 1995, S. 27)

Als wesentliche Entwicklungsschritte, die in der nächsten Phase (Abbildung 4) einsetzen, bezeichnet Günther die Unterscheidung zwischen Gegenstand und Name und die Zuordnung von Buchstaben und Lauten. Als gelesen wird das Wort dann bezeichnet, wenn von dem Ergebnis der Verlautung ein Weg zu einem Lexikoneintrag gefunden wird. Der Unterschied zu Abbildung 3 besteht nun darin, dass das Kind die Buchstabenfolge „B-u-c-h“ sieht, diese lautierend in eine phonetische Folge umwandelt und auf dieser Basis den Eintrag in seinem Lexikon sucht oder es baut diesen Eintrag überhaupt erst auf. Dies bedeutet, dass ohne einen solchen Eintrag ein phonographisches Lesen unmöglich ist.

*„Die phonographische Struktur liegt im Geschriebenen vor; das Kind sieht ein Modell vor sich, das es nun in Verbindung mit den bereits vorhandenen Strukturen bringen muß. Dazu müssen diese organisiert und erweitert werden. Der Zugang ist weiterhin nicht direkt [...]. Lesen funktioniert noch nicht ohne den Lautweg.“<sup>326</sup>*

<sup>326</sup> Günther 1995, S. 27



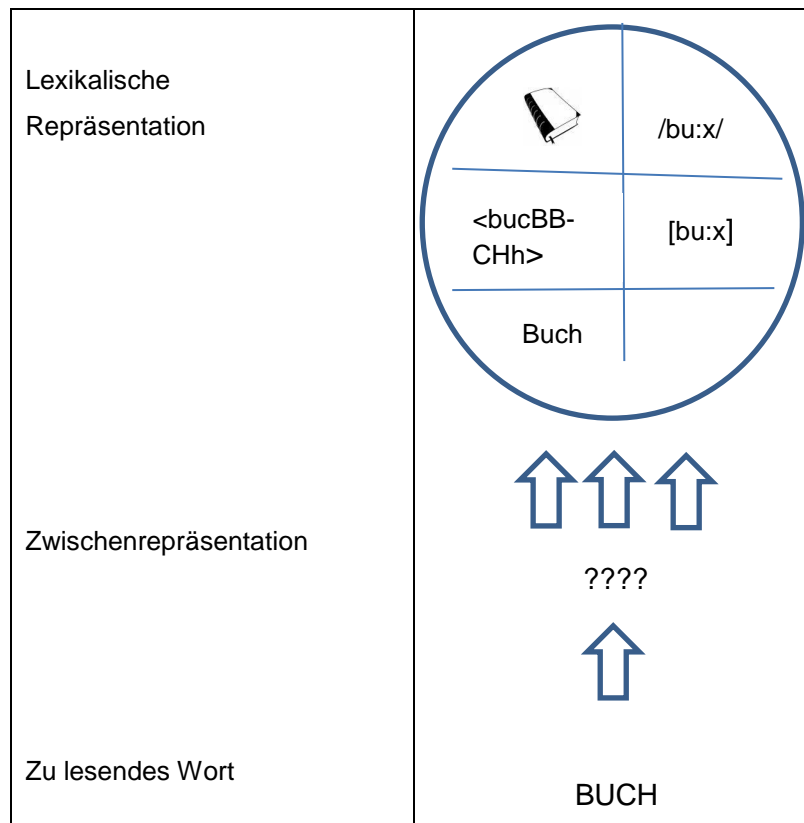


Abb. 5: Aspekte des Erkennens eines Wortes in der grammatischen Phase (Günther 1995, S. 28)

Der Übergang zur nächsten Phase (Abbildung 5) ist qualitativer Natur. Es geht nun darum, dass anders gelesen wird, über das alphabetische Lesen hinaus, was Günther als Durchgangsstadium bezeichnet.

*„Wer nur verlautend lesen kann, hat den wesentlichen Sprung zum grammatischen Lesen nicht vollzogen, d.h. die Ausnutzung der über den phonographischen Bereich hinausgehenden visuellen Informationen auf dem Papier.“<sup>327</sup>*

Das Kind findet in dieser Phase zunächst unbekannte Strukturen vor. Das Kind muss nun ein strukturiertes System aufbauen, dessen Organisationsbasis die Wörter sind. Es geht nicht nur darum, dass das Kind phonologische, morphologische und syntaktische Strukturen benennen kann, sondern auch darum, dass es diese zu benutzen lernt. Diese grammatische Phase des Schriftspracherwerbs ist die längste, da es hierbei hauptsächlich darum geht, Ordnung in die im Gedächtnis abgelegten Informationen zu bringen. In Abbildung 5 ist zu erkennen, dass der Lexikoneintrag BUCH nun neben dem Wissen um den Gegenstand eine Organisation der verschiedenen Formen (es sind nur einige davon angedeutet) des Wortes enthält. Die Pfeile in der Graphik deuten an, dass diese Informationen einzeln zugänglich werden und dass dieser Lexikoneintrag durch ein Netzwerksystem mit allen anderen verbunden ist.<sup>328</sup>

<sup>327</sup> Günther 1995, S. 27

<sup>328</sup> vgl. Günther 1995, S. 28

*„Das, was zuvor existiert, ist der Bezugspunkt jeden Neuerwerbs. Sprechen wir ja nicht durch Schreiben ersetzt; Elemente des Sprechens fließen in die Schreibhandlung und den Lesevorgang ein und vice versa. [...] Es gibt ja den Namen der Sache, deren schriftliche Kennzeichnung gelesen werden soll. Aber entscheidend ist eben, daß der lexikalische Eintrag [...] in der Tat erst aufgebaut werden muß: Es wird das Haus der Sprache neu und großzügiger eingerichtet.“<sup>329</sup>*

Kress<sup>330</sup> entwickelte eine Theorie, die auf der Annahme basiert, dass Bedeutungen den Wörtern, der Schrift und Bildern durch *semiotic work* zuteilwerden. Es gibt, so Kress, keine Theorie des Lernens ohne eine Theorie der Bedeutung. Jedes Zeichen wird mit Bedeutung gefüllt, ganz egal ob es äußere beobachtbare oder innere nicht beobachtbare Zeichen sind. Die Bedeutung wird nicht durch das Zeichen selbst gegeben, sondern durch die Interpretation des Hörers, Lesers oder Zuschauers und kann somit permanent geändert werden je nach Kontext.

*“The meaning of signs is not therefore, something given by the sign on its own. Signs have the potential of becoming signifiers with meaning and the sign makers original meaning can be changed through interpretation by the listener, reader or viewer of the sign.”<sup>331</sup>*

Seine Theorie leitete er aus der Arbeit von Saussure ab, geht dabei aber weiter, indem er auch auf die Verwendung des Zeichens durch den Nutzer eingeht. „*Social conventions can never determine meaning in an absolute sense.*“<sup>332</sup> Kress bezeichnet Kinder als “meaning makers”, die im Vergleich zu Erwachsenen weniger Konventionen unterworfen sind, ihr Aufmerksamkeit also nicht vor allem auf formale Aspekte sprachlicher oder literaler Zeichen lenken. Im Spiel finden sie Formen der Repräsentation, indem sie zum Beispiel aus Stühlen ein Auto oder einen Bus bauen oder sie schaffen sich über das Zeichnen eine weitere Repräsentationsmodalität. Kinder wechseln häufig von einer Modalität in eine andere, was zugleich ihre synästhetischen Fähigkeiten fördert. Das Herstellen von Bedeutungen geschieht dabei im Austausch mit dem Spielpartner. Zeichen werden nicht einfach übernommen oder kopiert, sondern gemeinsam geschaffen und mit Bedeutungen unterlegt.

Auch Nelson<sup>333</sup> ist der Meinung, dass durch die Interaktion mit anderen sprachliche Repräsentationen Dritter in das eigene mentale Modell integriert werden, je nach Entwicklungsstand des Kindes auf unterschiedlich qualitativem Niveau. Nelson bezeichnet die Sprache dabei als Schlüssel für kognitive Weiterentwicklungen, was in Kapitel 2.3 bereits erläutert wurde.

---

<sup>329</sup> Günther 1995, S. 30

<sup>330</sup> vgl. Kress 2003

<sup>331</sup> Kress 2003, S. 50

<sup>332</sup> Kress 2003, S. 45

<sup>333</sup> vgl. Nelson 2002

## 4.5 Zusammenfassung

Es wurde deutlich, dass ein Begriff von Schriftlichkeit benötigt wird, der die Anforderungen kritisch reflektiert, die eine literale Gesellschaft an den einzelnen stellt. Solche Anforderungen sind für jede Gesellschaft andere, der Maßstab ist somit eher ein relativer. Des Weiteren findet sich sowohl im englischsprachigen als auch im deutschsprachigen Raum kein eindeutiges Begriffsverständnis für den Begriff Literacy, das Verständnis ist sehr heterogen. Die Vorstellungen lassen sich grob in zwei Gruppen beschreiben: Literacy als Set von Teilfertigkeiten oder Literacy als soziale Praxis. Erstere Gruppe mit ihrer Sicht auf Literalität als singuläre Fertigkeiten, die benötigt werden, um in einer modernen Gesellschaft zu funktionieren, wird von Vertretern der zweiten Gruppe hinterfragt. So geht Barton<sup>334</sup> als Vertreter dieser zweiten Gruppe von einer Pluralität von Literacy aus und versteht Literacy als Set sozialer Praktiken. Diese Sichtweise entspricht einer anthropologisch und kulturübergreifend angelegten Perspektive. Literat zu sein bedeutet in diesem Sinne, verschiedene soziale Praktiken sicher beherrschen zu können. Dies bedeutet, dass Literacy das Leben der Menschen verändert, aber auch dass die Menschen ihr Leben durch Literacy verändern. Es kann bei dem Erwerb von schriftsprachlichen Kompetenzen nicht um einzelne Fertigkeiten gehen, die das Lesen und Schreiben betreffen, sondern um das Einüben sozialer Praktiken, die den verschiedenen Kontexten der Lernenden entsprechen. So sind bereits kleine Kinder aufmerksame Beobachter von Schrift in ihrer Umgebung und können spielerisch an täglichen Experimenten mit Schrift teilnehmen. Dabei sind die unkonventionellen Texte kleiner Kinder nicht beliebig, sondern sie reflektieren ihr momentanes Verständnis von Schrift. Zeichen von Kindern können schon lange bevor sie konventionelle Zeichen verwenden Bedeutung repräsentieren. Kress<sup>335</sup> bezeichnet Kinder in seiner semiotischen Theorie des Lernens als „meaning makers“, indem er ihnen die Fähigkeit zuschreibt, Zeichen mit Bedeutung zu unterlegen.

Die Berücksichtigung der Art und Weise des Umgangs mit Schrift und Text in einer Gesellschaft ist grundlegend für das Verständnis von Literacy.<sup>336</sup> Es gibt eine Vielfalt an „Literacy Praktiken“, die sich einem ständigen Wandel unterziehen. Dies bedeutet, dass das Wesen von Literacy nicht fixiert sein kann, da der Gebrauch der geschriebenen Sprache von Situation zu Situation, von Ort zu Ort und von Zeit zu Zeit variieren kann. Somit ist Literacy zum einen situiert, zum anderen stellt sie eine historisch und kulturell wandelbare Größe dar. Es erschließt sich von alleine, dass Literacy nicht in allen Kontexten das Gleiche ist, sondern

*„dass verschiedene Literacies mit verschiedenen Lebensbereichen wie Familie, Schule, Arbeitsplatz, Kirche etc. assoziiert sind. Hier werden Sprachen jeweils unterschiedlich gebraucht, wie in einer Art ökologischer Nischen, in denen sich spezielle Formen von Literacy herausbil-*

---

<sup>334</sup> vgl. Barton 2003

<sup>335</sup> vgl. Kress 2003

<sup>336</sup> vgl. Linde 2008, S. 59-65

*den. [...] Die Gestaltung konkreter Literacy Praktiken innerhalb eines Lebensbereiches unterscheidet sich selbstredend von Individuum zu Individuum.*<sup>337</sup>

Auch die Vertreter der ersten Gruppe<sup>338</sup> schließen diese oben genannten Faktoren nicht aus, vor allem wird in der Leseforschung<sup>339</sup> schon lange der Familie als Vermittlerin von frühen Schrifterfahrungen ein hoher Stellenwert eingeräumt. Auch hier bedeutet Schriftaneignung Teilhabe an Schriftkultur. Andererseits wird der Schriftspracherwerb als zentral für die Weiterentwicklung sprachlicher und kognitiver Prozesse angesehen, wobei die Individualität der Kinder starke Berücksichtigung findet. Eine fruchtbare Auseinandersetzung mit Schrift erfordert metasprachliche Fähigkeiten und sprachanalytisches Vorgehen, was wiederum durch die Auseinandersetzung mit Schrift gefördert wird. Die Vertreter dieser Gruppe sind darum bemüht, die Entwicklung der kognitiven und sprachlichen Fertigkeiten von Literacy im Vorschulalter zu erheben, um entsprechende Hinweise auf Förderung zu erhalten. Hierbei spielt der Begriff der Vorläuferfertigkeiten eine bedeutende Rolle, wozu auch die phonologische Bewusstheit gehört. In diesem Zusammenhang wird zudem deutlich, dass die Begrifflichkeiten Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein häufig nicht eindeutig definiert werden und zum Teil beliebig gebraucht werden. Einige Autoren versuchen diese Begrifflichkeiten einzugrenzen, wie dies zum Beispiel Schmid-Barkow<sup>340</sup> vornimmt, indem sie sich auf phonologische Bewusstheitsphänomene konzentriert. Eichler und Nold<sup>341</sup> nehmen eher operativ-konnotierte Unterteilungen vor in implizites prozedurales und explizites deklaratives Wissen. Im Rahmen der Rebewu-Studie<sup>342</sup> wurde der Versuch unternommen, definitorische Klarheit zu schaffen. Hierbei wurde eine grundsätzlich Differenzierung in zwei deutlich unterscheidbare Qualitäten von Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein vorgenommen.

Wie bereits mehrfach erwähnt, wachsen die meisten Kinder schon viel früher in die Schriftlichkeit hinein, als bislang angenommen wurde. Mehrere Studien<sup>343</sup> haben mittlerweile zum Konsens darüber geführt, dass der Erwerb der Schriftsprache und die Entstehung des literalen Bewusstseins nicht erst mit Eintritt in die Schule beginnen. So ist bekannt, dass Kleinkinder in ihren Familien qualitativ und quantitativ unterschiedliche Erfahrungen mit der Lese-, Erzähl- und Schriftkultur ihrer Gesellschaft sammeln. Bezogen auf den Schriftspracherwerb bedeutet dies, dass einige Kinder bereits in frühen Jahren eigene Vorstellungen von Schrift entwickeln, Schrift in ihrem Kopf konstruieren auf der Basis der aktuell zur Verfügung stehenden Muster und Schemata, die sie aufgrund ihrer bereits gesammelten Erfahrungen auf-

---

<sup>337</sup> Nickel o.J.

<sup>338</sup> z.B. Whitehurst & Lonigan 2001

<sup>339</sup> z.B. Hurrelmann 2002

<sup>340</sup> vgl. Schmid-Barkow 1999

<sup>341</sup> vgl. Eichler/ Nold 2007, S. 63

<sup>342</sup> vgl. Spitta 2000, S. 3

<sup>343</sup> z.B. Brügelmann 1989, Richter 1992, Neuhaus 1991

gebaut haben. Diese Erfahrungen können zum Teil an Äußerungen von Kindern sichtbar werden und geben somit Hinweise auf mentale Repräsentationen. Laut Andresen<sup>344</sup> ist das Vorhandensein mentaler Repräsentationen Voraussetzung für das Lesen- und Schreibenlernen. Das folgende Kapitel gibt Einblicke in die Schriftspracherwerbsforschung. Es wird zunächst das Verständnis von Lernen als Konstruktionsprozess kurz umrissen um dann auf eine Auswahl unterschiedlicher Modelle zum Schriftspracherwerb einzugehen.

### **4.6 Schriftspracherwerb unter konstruktivistischer Perspektive**

Alle konstruktivistischen Ansätze, die sich auf das Lernen oder den Wissenserwerb beziehen, gehen von der Grundvorstellung aus, dass Lernen ein Konstruktionsprozess ist, bei dem auf der Basis vorhandener Schemata, Vorstellungen und Überzeugungen neue Erfahrungen verarbeitet werden. Lernende konstruieren somit ihr Wissen selbst, es entsteht nicht durch Informationsübertragung, da Lernen nicht notwendigerweise eine Konsequenz von Lehren ist, sondern ein aktiver, selbstgesteuerter Prozess, der sich im Kopf der Lernenden abspielt. Eine wichtige Rolle im Konstruktionsprozess spielt die besondere Bedeutung des sozialen Aushandels von Bedeutungen, was auf der Grundlage kooperativer Prozesse zwischen Lehrenden und Lernenden erfolgen kann. Auch die metakognitiven Aktivitäten spielen eine große Rolle. Bezogen auf den Schriftspracherwerb bedeutet dies, dass Kinder die Schrift in ihrem Kopf konstruieren und diese quasi neu erfinden und zwar auf der Basis der aktuell zur Verfügung stehenden Muster und Schemata. Es wird an Vorhandenes angeknüpft, um es weiter auszudifferenzieren beziehungsweise zu modifizieren. Die Kinder entwickeln dabei eigene Vorstellungen und Konzeptionen von Schrift, die sie beibehalten, solange man ihnen die Verarbeitung von Schrifterfahrung ermöglicht. Im weiteren Verlauf ersetzen die Kinder ihre eigenen Vorstellungen durch neuere, zunehmend adäquatere. Die Vorstellung von der individuellen, eigentätigen Konstruktion ist durch den sozialen Aspekt zu ergänzen. Die Lernenden stellen sich ihre Konstruktionen gegen- und wechselseitig zur Verfügung und profitieren somit voneinander, wenn ihre Problemlösestrategien qualitativ ähnlich sind. Schrift, auch wenn sie rekonstruiert wird, gewinnt erst dann an Bedeutung für das Kind, wenn es sich diese in einem eigentätigen kognitiven Prozess angeeignet hat. Um Schrift verwenden zu können, bedarf es gesellschaftlicher beziehungsweise kultureller Konventionen, die von den Lernenden bereits vorgefunden werden. Dabei stellt die Umgebung Anregungen und Muster bereit, deren Auf- und Übernahme in der Entscheidung des Lernenden steht. Dadurch kommen Kinder zu Ergebnissen, die nicht vorhersehbar sind.

*„Bis in die achtziger Jahre hinein galt im Rechtschreibunterricht das strikte Fehlervermeidungsprinzip, nach dem die Kinder nichts schreiben sollten, was der Norm nach falsch war. Dahinter steckte die Vorstellung, dass die Kinder sich Wortbilder dauerhaft einprägen, deren*

---

<sup>344</sup> vgl. Andresen 2005, S. 196

*zugrunde liegenden Regelungen erkennen und sie auf die Schreibweisen anderer Wörter transferieren. Jedes falsch geschriebene Wortbild würde diesen Effekt stören.*<sup>345</sup>

Über den eigenaktiven Umgang mit Schrift sollen Einsichten in Bauprinzipien der Schriftsprache und ihren Zusammenhang mit der gesprochenen Sprache gewonnen werden. Lesen- und Schreibenlernen gelten nicht länger als in mehr oder weniger getrennten Lehrgängen zu vermittelnde Fertigkeiten, sondern als zwei Modalitäten eines komplexen kognitiven Entwicklungsprozesses. Didaktisch vorrangig sind die Denktivitäten der Kinder, ihre Strategien und Probleme.<sup>346</sup>

Lange Zeit orientierte sich die Diskussion über schulischen Lese- und Schreibunterricht vorwiegend an der Sachstruktur des Lerngegenstands Schrift.

*„Man schloss von Beobachtungen des Lesens und Schreibens von Könnern auf die Tätigkeiten, die es dem Anfänger zu vermitteln galt.“*<sup>347</sup>

Im Anschluss daran hat sich mehr als zwanzig Jahre lang ein breites Interesse der Forschungen auf den Schrifterwerb gerichtet, darauf, wie Kinder jenseits der üblichen Lehrgänge die Buchstabenschrift erlernen. Der Blick wurde ausgehend von der kognitiven Wende in den 1980er Jahren nun auf die Strategien der Kinder gelenkt. Man erkannte, dass Kinder eigenaktive Lerner sind und -in Bezug auf den Schriftspracherwerb- das Zusammenspiel von Lauten und Buchstaben im eigenen Handeln (re-) konstruieren und nicht durch mechanische Prozesse des Einprägens und bloße Übernahme von Konventionen. Sie bilden ihre eigenen Regeln, was daran zu erkennen war, dass bei verschiedensten Kindern sich wiederkehrende Fehlertypen ermitteln ließen. Seitdem werden Fehler nicht mehr bloß als Abweichungen gesehen, die es zu vermeiden gilt, sondern als normal und notwendig für den Schriftspracherwerb. Sie können wie Fenster in die geistige Tätigkeit der Kinder genutzt werden, da sich in ihnen die kognitiven Auseinandersetzungsprozesse der Kinder mit den Strukturen und Regelmäßigkeiten der Schriftsprache zeigen. *„Diese Erkenntnis war mit der Einsicht verbunden, dass sich Schriftspracherwerb im Gebrauch – auch ohne Instruktion – vollzieht.“*<sup>348</sup>

Auf die Frage, an welcher Stelle ihrer Biographie Kinder Schrifterfahrung sammeln können, wird deutlich, dass die Familie hierbei eine tragende Rolle spielt. Eine alltägliche Schrifterfahrung in der Familie kann Kindern helfen, die Funktion von Schrift zu erkennen und die persönliche Bedeutsamkeit der Schriftnutzung zu erfahren. Sie beobachten, dass geschrieben wird, um zu kommunizieren (zum Beispiel im Brief, Email, SMS) oder um sich etwas zu merken (zum Beispiel Einkaufszettel, Notiz). Dies erproben manche Kinder selber gerne in so-

---

<sup>345</sup> Bartnitzky, H. 2000, S. 50

<sup>346</sup> vgl. Helbig 2005, S. 18

<sup>347</sup> Dehn, M. 2006 Band I, S. 24

<sup>348</sup> Schneider, W. u.a. 1995, S.15

genannten Kritzelbriefen. Je häufiger Kinder mit Buchstaben experimentieren, umso schneller erkennen sie, dass Buchstaben keine willkürlichen, sondern fest definierte Zeichen sind, deren Raumlage bedeutungsvoll ist. Sie erkennen, dass Schrift Trägerin von Bedeutung ist. Sie nehmen wahr, dass die Schreibrichtung von links nach rechts verläuft und dass dies auch der Leserichtung entspricht. Auch erkennen sie, dass die Buchstaben etwas mit den Lauten zu tun haben, die sie sprechen und dass sich aus der Aneinanderreihung von Buchstaben Wörter ergeben. Manche Kinder kennen viele dieser Zeichen bei Schuleintritt bereits und können schon einige Wörter, Sätze oder sogar schon Texte schreiben. Einige Kinder merken auch schon, dass es Ausnahmen oder Besonderheiten bei der Schreibweise bestimmter Wörter gibt, z.B. dass die Zuordnung von gesprochenen Lauten und graphischen Zeichen nicht unbedingt eins zu eins erfolgt. Wird dem Kind vorgelesen, hat es die Möglichkeit, in die Geschichten einzutauchen, es lernt formulierte Sprache und literarische Muster kennen.

*„All dies sind Momente des ungesteuerten Schriftspracherwerbs, in dem das Kind Strukturen und Verwendungsweisen von Schriftlichkeit kennen lernt, an die es im schulischen Lernprozess anknüpfen kann.“<sup>349</sup>*

Es gibt aber auch Kinder, die sich wichtige Voraussetzungen ohne äußere Hilfe aneignen und Kinder, die wiederum nicht nutzen, was ihre Umwelt ihnen bietet. Sie bilden schon sehr früh persönliche Interessen aus. Kinder, die keine Erfahrungen und Experimente mit der Schriftsprache vor der Schule machen konnten, weil sie in einer schriftarmen Umgebung aufwachsen, oder sich einfach nicht dafür interessierten, können diese ersten Einsichten erst in der Schule gewinnen. All diese Einsichten sind Resultate von Erfahrungen, die zu Mustern geordnet werden. Es gestaltet sich als schwierig, diese sozial vermittelten Erfahrungen mit Hilfe von normierten Tests oder Screenings zu erfassen. Vielmehr lässt sich Literacy nur über Indikatoren erfassen, die auf das Vorhandensein entsprechender Erfahrungen hinweisen.<sup>350</sup>

Bis heute weiß man nicht genau, wie der Erwerb des Lesens und Schreibens im Detail abläuft. Möchte man jedoch erste Erfahrungen mit Schrift einordnen, so ist der Rückgriff auf Entwicklungsmodelle notwendig. Es gibt eine Fülle an Entwicklungsmodellen, sowohl im angelsächsischen als auch für den deutschen Sprachraum, die einen theoriegeleiteten und kriteriengestützten Vergleichsmaßstab zur Einordnung von Entwicklungsprozessen einzelner Kinder darstellen. Ob diese geeignet sind, um frühe Schreibungen einzuordnen, wird an späterer Stelle in dieser Arbeit geklärt werden. Bei den bisher existierenden Entwicklungsmodellen handelt es sich um gedankliche Konstruktionen, die den eigentlichen Verlauf jedoch nicht exakt widerspiegeln (können). Sie beziehen sich im Wesentlichen auf beobachtbares Verhal-

---

<sup>349</sup> Weinhold 2006, S. 19

<sup>350</sup> vgl. Nickel 2007, S. 90

ten und weniger auf innere Abläufe, auf die kognitiven Prozesse, die mit diesem beobachtbaren Handeln einhergehen. Die dabei angenommenen Entwicklungsschübe sind von unterschiedlicher Qualität beziehungsweise Größe. Es handelt sich dabei zum Teil um grundlegend neue Einsichten, die ein Kind erwerben muss (zum Beispiel Einsicht in das Lautprinzip), zum anderen werden auch graduelle Verfeinerungen als Stufen bezeichnet (zum Beispiel Ausbau der Anlaut über die Skelettschreibung zur Lautumschrift).<sup>351</sup> In den Grundannahmen stimmen sie jedoch überein, was am Ende dieses Abschnittes übersichtlich dargestellt wird.

Den Ausgangspunkt dieser Modelle bildet das Rahmenmodell<sup>352</sup> zum Lesen- und Schreibenlernen von Frith<sup>353</sup>, die mit ihrem Modell einen Überblick über das Entwicklungsgeschehen geben möchte. Das dreiphasige, strategiedifferenzierte Erwerbsmodell wurde von ihr entwickelt, um erklären zu können, wie die verschiedenen Lesestrategien bei englischsprachigen Kindern zustande kommen. Sie wollte damit Entwicklungsstörungen von Kindern besser verstehen können. Das Modell soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

### 4.6.1 Das Dreiphasenmodell von Frith

Das Stufenmodell von Frith<sup>354</sup> knüpft an ältere entwicklungspsychologische Untersuchungen an.<sup>355</sup> Sie geht in ihrem Modell von drei großen „Phasen“ aus, die jeweils aus zwei Stufen bestehen und von einer gewissen Dynamik des Zusammenwirkens von Lesen- und Schreibenlernen. Frith nimmt an, dass eine Strategie jeweils entweder zuerst im Lesen oder Schreiben erworben wird, auch wenn diese Verschränkung der Entwicklungsdynamik empirisch noch nicht bestätigt werden konnte. Auf der linken Seite ihres Modells ist die Ausprägung für die rezeptive Seite der Schriftaneignung, also die des Lesens dargestellt, auf der rechten Seite die Ausprägung für die produktive Seite, also die des Schreibens. In jeder der drei Phasen übernimmt entweder die rezeptive oder die produktive Seite die Führung, was durch die Pfeile in ihrem Modell dargestellt wird.

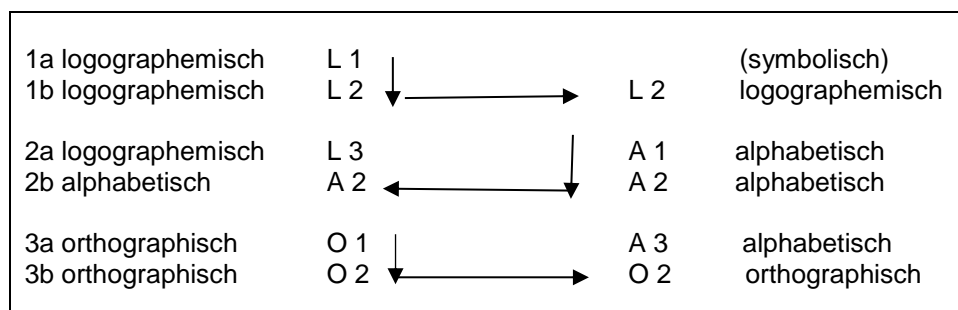


Abb 6: Das Dreiphasenmodell des Schriftspracherwerbs (Frith 1986, Seite 255)

<sup>351</sup> vgl. Brügelmann/ Brinkmann 1994, S. 44

<sup>352</sup> Diese Bezeichnung geht auf Scheerer-Neumann 1998, S.43 zurück

<sup>353</sup> vgl. Frith 1986, S. 220ff

<sup>354</sup> vgl. Frith 1986, S. 222

<sup>355</sup> Unter anderem das Zwei-Wege-Modell von Coltheart 1978



In der logographemischen Phase orientieren sich Kinder an einzelnen, auswendig gelernten Buchstaben und Buchstabenfolgen, an charakteristischen Merkmalen des Wortes, an der Wortlänge oder am situativen Kontext. Diese Strategie wird zunächst nur für das Lesen genutzt, da nur die hervorstechenden Wortmerkmale zur Identifikation genutzt werden und dadurch die interne Repräsentation noch zu unscharf ist (Stufe 1a). Erst durch den wiederholten Umgang mit dem Wortmaterial und der daraus folgenden zunehmenden Detailliertheit der internen Repräsentation kann diese Strategie auch für das Schreiben genutzt werden (Stufe 1b), das produktive Tun übernimmt die Führung. Die Kinder schreiben Wörter als ganze, im Gedächtnis gespeicherte Einheiten auf, sie produzieren sozusagen Schemata. Andere Wörter werden weiterhin zeichnerisch dargestellt. Bei den Schreibversuchen kommt es häufig zu Buchstabenvertauschungen oder –auslassungen.<sup>356</sup> Auf diese Weise können die Kinder den Schriftzeichen zwar eine Bedeutung zuweisen, aber nicht die korrespondierende Lautfolge. In dieser Phase unterscheiden die Kinder nicht zwischen dem Gegenstand und der Bezeichnung für den Gegenstand. Ein Wortbegriff liegt noch nicht vor, weswegen, wie bereits erwähnt wurde, Günther die Bezeichnung *logographisch* für irreführend hält.

In der alphabetischen Phase lesen die Kinder die Wörter lautbezogen, also phonographisch. Dies ist die Phase, in der das phonologische Rekodieren im Mittelpunkt steht, indem die Kinder die Lautwerte der Buchstaben aneinanderreihen und somit zunächst ein „künstliches Wort“ erzeugen. Durch Vergleichen mit dem im mentalen Lexikon gespeicherten Wortklang wird das Wort erkannt und der Sinn erfasst.<sup>357</sup> Nach Frith erhalten die Kinder den Zugang zu dieser Phase über das Schreiben, da die logographische Strategie für das Schreiben zu große Mängel aufweist. Die Kinder werden sich nach Frith<sup>358</sup> dieser Mängel irgendwann bewusst und es stellt sich das Bedürfnis ein, die Wörter auf eine andere Art, nämlich phonographisch zu verschriften. Auf diese Weise schreiben sie Wörter häufig nicht entsprechend der orthographischen Norm, die sie zuvor logographisch noch korrekt wiedergegeben hatten. Gerade diese Schreibungen zeigen jedoch, dass sich die Kinder mit dem Laut-Zeichen-Bezug der Schrift auseinandersetzen.

In der orthographischen Phase lesen die Kinder ihnen bekannte Wörter nicht mehr durch phonologisches Rekodieren, sondern ganzheitlich. Sie orientieren sich dabei nicht mehr an visuellen Merkmalen, so wie sie dies beim logographischen Lesen getan haben, sondern an grammatischen Merkmalen. So werden häufig vorkommende Morpheme wie zum Beispiel *-ver*, *-zer*, *-heit*, *-keit* oder Buchstabengruppen wie <st>, <pfl> und <fr> ganzheitlich erkannt und gelesen. Erst in einem weiteren Schritt wird diese orthographische Strategie auf das

---

<sup>356</sup> vgl. Dürscheid, C. 2006<sup>3</sup>, S. 242

<sup>357</sup> vgl. Coltheart 1978

<sup>358</sup> vgl. Frith 1986, S. 223

Schreiben übertragen. Die Groß- und Kleinschreibung, sowie das morphematische Prinzip, wie in *Mund*, werden nun neben anderen orthographischen Regeln (zum Beispiel Konsonantendopplung) beachtet. Die orthographische Phase stellt im Modell von Frith den Abschluss und somit die höchste zu erreichende Stufe des Schriftspracherwerbs dar.

Frith<sup>359</sup> geht davon aus, dass eine Strategie mit der nächst höheren verschmilzt oder diese überformt, sodass die vorangegangenen Strategien nicht mehr zugänglich wären. Dies kann jedoch nicht richtig sein, da selbst geübte Erwachsene beim Lesen von ihnen fremden oder komplizierten Wörtern auf die alphabetische Strategie zurückgreifen und das Wort so langsam entschlüsseln. Was an dem Modell unbestritten bleibt, ist die grobe Reihenfolge, in der die drei wesentlichen Strategien erworben werden. Die Stufen werden dabei nicht nacheinander abgearbeitet, sondern es handelt sich dabei um eine Abfolge von jeweils vorherrschenden Strategien. Reicht eine neu erworbene Strategie nicht mehr aus, greift das Kind auf früher erlernte Strategien zurück.

Sie begründet ihr Modell, indem sie betont, dass sich kognitive Fähigkeiten nicht gleichmäßig weiterentwickeln. So ist es möglich, dass eine Phase länger dauert als die andere und es durchaus auch Rückschritte in der kognitiven Entwicklung eines Kindes geben kann. Den Vorzug eines Phasenmodells mit diskret definierbaren Stufen vor einem kontinuierlichen Modell begründet sie damit, dass sie für die Leseentwicklung von plötzlichen Schüben ausgeht, aber auch von lang andauernden Plateaus und sogar rückläufigen Tendenzen, wie in anderen kognitiven Prozessen auch, zum Beispiel in der Sprachentwicklung. Mit Phasenmodellen ließe sich das komplexe Entwicklungsgeschehen leichter erfassen als mit kontinuierlichen Modellen.<sup>360</sup>

Dennoch merkt Günther<sup>361</sup> kritisch an, dass die Bezeichnung Phasen oder Stufen, die ein Kind durchlaufen würde, unangemessen ist. Dadurch würde der Eindruck entstehen, dass sich der Schriftspracherwerb gewissermaßen von alleine einstelle. Günther zieht den Begriff der Komponenten oder Aspekte vor.<sup>362</sup> Es handelt sich dabei nicht um ein festgelegtes Ablaufschema, sondern um interagierende Prozesse, welche sich wiederum nicht selbst einstellen, sondern didaktisch unterstützt werden müssen. Günthers Modell wird im nächsten Punkt vorgestellt, doch zunächst sollen weitere kritische Punkte an dem Modell von Frith aufgeführt werden. Anzumerken ist, dass es sich bei dem Modell von Frith um eines aus dem englischen Sprachraum handelt. Die direkte Übertragbarkeit auf das lautgetreue deutsche

---

<sup>359</sup> vgl. Frith 1986

<sup>360</sup> vgl. Frith 1986, S. 220f

<sup>361</sup> vgl. Günther 1995

<sup>362</sup> Günther 1995, S. 23

Schriftsystem ist somit zweifelhaft, was auch von einigen Autoren vor allem in Bezug auf die logographemische Phase angemerkt wird. Einige Kritikpunkte sollen im Folgenden kurz dargestellt werden soll.

Es fanden sich bei deutschsprachigen Schulanfängern keine Hinweise auf die Existenz der von Frith postulierten logographemischen Stufe.<sup>363</sup> Es bestünde jedoch die Möglichkeit, dass diese Stufe vor Schuleintritt durchlaufen würde.

Bremerich-Vos gibt zu bedenken, dass aufgrund empirischer Studien<sup>364</sup> massive Zweifel angebracht sind, ob immer zunächst mit einem logographischen Stadium zu rechnen ist, wenn Schriftsprache gelernt wird.<sup>365</sup> Belege, die für diese Annahme sprächen, stammen aus einer Zeit, in welcher das „Ganzwortlernen“ favorisiert wurde. Zudem gibt es Anzeichen dafür, dass Kinder sehr schnell nach alphabetischer Strategie lesen, wenn sie entsprechend unterrichtet werden und nicht vorschulisch zum ratenden Lesen animiert worden sind.<sup>366</sup> In Bezug auf das Schreiben sei laut Bremerich-Vos die Annahme einer logographischen Stufe ohnehin problematisch. Zudem bestünde die Gefahr, dass die Aneignung der Schriftsprache als Reifungsprozess angesehen werden könnte, wenn man die Aktivitäten der instruierenden Person im didaktischen Dreieck zu sehr außer Acht lasse.<sup>367</sup> Dieser Aspekt soll im empirischen Teil dieser Arbeit Berücksichtigung finden.

Eichler<sup>368</sup> bezeichnet das Modell als noch nicht ausgereift. Er bemerkt unter anderem, dass Lesen und Schreiben nicht voneinander abhängig sind, sondern sich weitgehend getrennt entwickeln. Kinder schreiben oft schon, bevor sie lesen können.

Auch Günther<sup>369</sup> weist auf frühe Schreibversuche hin und erweitert das Modell von Frith durch eine bei ihr nur angedeutete präliteral-symbolische Phase 0, womit er vorschriftliche Aktivitäten meint, mit denen die Kinder auf der graphischen Ebene Schrift imitieren, gefolgt von Kritzeltexten oder Pseudowörtern, auf die auch Dehn und Valtin als frühe Formen des Schrifterwerbs mehrfach hingewiesen haben.<sup>370</sup> Auch Spitta<sup>371</sup> schenkt der frühen Phase mehr Beachtung, indem sie das frühe Stadium in drei Phasen einteilt: die vokommunikativen Aktivitäten, das vorphonetische Stadium und das halbphonetische Stadium. Günther versteht

---

<sup>363</sup> vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1993, 1995/ Wimmer et. al 1994

<sup>364</sup> z.B. Klicpera & Gasteiger-Klicpera 1995, S. 49-54

<sup>365</sup> vgl. Bremerich-Vos 1996

<sup>366</sup> vgl. Bremerich-Vos 1996, S. 275f

<sup>367</sup> vgl. Bremerich-Vos 1996, S. 281

<sup>368</sup> Eichler 1992

<sup>369</sup> vgl. Balhorn 1995, S. 98-121

<sup>370</sup> vgl. Spitta 1994, Valtin 2001<sup>2</sup>, Dehn 1994

<sup>371</sup> vgl. Valtin 1994, S. 67-83

in diesem Sinne nicht nur das Kritzeln der Kinder, sondern auch andere symbolische Handlungen, wie zum Beispiel das Symbolspiel, als „Vorstufe“ des Schriftspracherwerbs. Die kommunikative und dokumentarische Funktion von Schrift spielen dabei jedoch noch keine Rolle.

Brügelmann und Brinkmann<sup>372</sup> weisen darauf hin, dass die Einsicht in die „Bedeutungshaltigkeit der Schrift“ entscheidend ist, wodurch sich graphische Produkte in ihrer Potenz und Intention von bildlichen Darstellungen unterscheiden.

Röber<sup>373</sup> merkt an, dass Kinder schon relativ früh damit beginnen, nach Regelmäßigkeiten in der Schriftsprache zu suchen, was sich durch Fehleranalysen von selbstständig verfassten Texten von Erstklässlern und auch durch Verlesungen zeigen lässt. Somit bestehen Zweifel an der zwingenden Reihenfolge der Stufen.

Diese und noch weitere Kritikpunkte bewogen mehrere Autoren dazu, auf der Grundlage des Modells von Frith weitere Modelle zu entwickeln, welche im Folgenden kurz vorgestellt werden sollen. Zunächst wird das Modell von Günther kurz beschrieben, um daran anschließend die Modelle von Brügelmann, Valtin und Spitta zu erläutern.

### 4.6.2 Das Fünf-Phasen-Modell von K.B. Günther

Günther hat das für den englischsprachigen Raum entwickelte Modell von Frith<sup>374</sup> auf das Deutsche übertragen und entsprechend angepasst. Wie auch für Frith ist für Günther der Schriftspracherwerb

*„kein zeitlich eng begrenzter, allein schulisch angeregter Vorgang, sondern ein bereits früh einsetzender, mehrstufiger Entwicklungsprozess, dessen Phasen durch jeweils besondere Aneignungsstrategien gekennzeichnet sind, die sich darüber hinaus im Wechsel über das Lesen und das Schreiben entfalten“<sup>375</sup>.*

Günther unterscheidet in seinem Modell fünf zweistufige Entwicklungsphasen. Wie bereits erwähnt, stellt er der logographischen Phase die sogenannte präliteral-symbolische Phase 0 voran, wobei er sich auf Piaget bezieht. Diese setzt nach Günther dann ein, wenn die Kinder zweidimensionale bildliche Darstellungen auf dreidimensionale Körper beziehen und dies im eigenen Zeichnen umsetzen. Dies ist etwa im zweiten Lebensjahr der Fall. So beginnen die Kinder bei der Betrachtung von Bilderbüchern, die dort abgebildeten Objekte zu erkennen und auf die realen Objekte zu beziehen. Dies fordert bereits ein hohes Maß an Abstraktionsfähigkeit. Gegenstände, die das Kind zuvor in der Welt gesehen oder mit denen das Kind

---

<sup>372</sup> vgl. Brügelmann/ Brinkmann 1994

<sup>373</sup> vgl. Röber-Siekmeyer 1997, S. 43

<sup>374</sup> Frith 1986, S. 222

<sup>375</sup> Günther 1987, S.103

zuvor gespielt hat, kann es nun laut Günther auch auf einer zweidimensionalen Bildfläche erfassen und mit einer Bedeutung belegen. Wenn Kinder symbolische Darstellungen gebrauchen, wenden sie bereits die präliteral-symbolische Strategie an. Ein weiteres wichtiges Kennzeichen dieser Phase ist das Nachahmen von (meist erwachsenen) Vorbildern beim Lesen und Schreiben. Dies zeigt sich im „so-tun-als-ob-Lesen“ und in „Kritzelpapieren“, die das Auf und Ab der Schreibebewegungen auf dem Papier simulieren.

*„Entsprechend der Bildwahrnehmung in der rezeptiven Modalität bereitet das graphische Gestalten zweifelsohne am direktesten auf das spätere Schreiben vor“<sup>376</sup>.*

Dieser Phase weist Günther somit Verhaltensweisen zu, die er als wesentliche Vorläuferbedingungen für das Lesen und Schreiben ansieht, wie das Betrachten von Bildern, die komplexe Nachahmung, sowie das graphische Gestalten. Der eigentliche Erwerb setze also erst mit der logographischen Phase ein. Hier erkennt das Kind nun nach und nach, dass sich die Schriftsprache von anderen graphischen Darstellungen, etwa Bildern, unterscheidet. Schriftsprache hat etwas mit Buchstaben zu tun. Wie auch bei Frith ist bei dieser Strategie grundlegend, dass sich die Kinder an rein visuellen Merkmalen orientieren, sich Wörter oder Buchstaben einprägen und diese zunächst als Ganze wiedergeben. Auch bei Günther setzt diese Phase zunächst mit dem Lesen ein.

*„Nach der Logik der Entwicklung muß die Wahrnehmung der Schrift-Elemente ihrer Erzeugung vorausgehen“<sup>377</sup>.*

In dieser Phase malen die Kinder ihnen Vorgeschriebenes ab und speichern dies in ihrem visuellen Gedächtnis. Dabei sind die lautlichen Aspekte des erkannten Wortes völlig sekundär – es wird erst das Zeichen erkannt, dann das zugehörige Wort, und diesem wird danach seine phonologische Repräsentation zugeordnet.<sup>378</sup>

Auf die logographemische Phase folgt die alphabetische Phase und wie bereits erwähnt, vollziehen sich die Phasen bei Günther und Frith im Wechsel zwischen dem Lesen und dem Schreiben. So beginnt folglich die alphabetische Phase mit dem Schreiben. Mit der alphabetischen Phase beginnt nun allmählich die Einsicht in die Graphem-Phonem-Korrespondenzen. Näheres zu dieser Phase wurde bereits zum Modell von Frith erläutert und soll an dieser Stelle nicht wiederholt werden.

Da in der alphabetischen Phase Wörter häufig nicht entsprechend der orthographischen Normen geschrieben werden und auf diese Weise das Lesen dieser erschwert wird, ist der Schritt auf die nächste Stufe erforderlich. Die Kinder lösen sich nun allmählich von der Laut-

---

<sup>376</sup> Günther 1995, S.101

<sup>377</sup> Günther 1987, S.104

<sup>378</sup> vgl. Günther 1988, S.193

sprache und wenden sich orthographischen Mustern zu. Diese neue Strategie fordert von den Kindern, dass sie Einheiten wie Morpheme, Silben und Buchstabenkombinationen erkennen, wie dies zum Modell von Frith ausführlich beschrieben wurde. Zwar setzt diese Phase wieder beim Lesen ein, sie ist jedoch auch für das Schreiben unerlässlich. Nach Frith ist diese Phase die letzte Phase des Schriftspracherwerbs.

Günther<sup>379</sup> fügt dem Modell von Frith eine weitere Phase hinzu, die sogenannte integrativ-automatisierte Phase. Diese stellt als Phase vier den Abschluss des Erwerbsprozesses dar. In dieser Phase erwirbt der Lerner eine Sicherheit im Lesen und Schreiben, wie es für automatisiert ablaufende Handlungen typisch ist. Nach Günther stellt Phase vier keine neue Strategie dar, lässt sich qualitativ also nicht von der orthographischen Strategie abgrenzen, sondern bezeichnet lediglich den kompetenten Gebrauch der Schriftsprache. Zudem merkt Günther an, dass Phase null und Phase vier nicht unmittelbar zum Schriftspracherwerb gehören.

Die Studie, die dieser Arbeit zugrunde liegt, setzt hier an und versucht Phase null präziser zu beschreiben. Sie wird als grundlegend für den frühen Schriftspracherwerb angesehen. Hierbei sind die nicht sichtbaren kognitiven Prozesse genauso von Bedeutung wie die sichtbaren Handlungen der Kinder. Aus diesem Grund sollen an diese Stelle weitere Entwicklungsmodelle nur noch ausschnittsweise dargestellt werden, mit dem Schwerpunkt auf der Phase, die der alphabetischen vorausgeht. Zunächst wird das Entwicklungsstufenmodell von Brügelmann und Brinkmann<sup>380</sup> angeführt. In diesem Modell wird die Beschreibung der Schriftsprachentwicklung auf vier Einsichten konzentriert, also innere Prozesse, die eine bedeutende Rolle spielen.

### **4.6.3 Entwicklungsstufenmodell von Brügelmann & Brinkmann**

Brügelmann und Brinkmann<sup>381</sup> entwickelten eine Version eines Modells, das auf unterrichtspraktische Bedürfnisse bezogen ist. Laut den Autoren geht es einen Mittelweg zwischen den verschiedenen Varianten von Modellen. Wie bereits erwähnt, bezieht es sich auf Einsichten, die sich auf grundlegende Bauprinzipien unserer Schrift beziehen. Es lässt deren graduelle Ausdifferenzierungen außen vor. Dafür werden auf einer zweiten Ebene Teileinsichten bzw. graduelle Verfeinerungen konkretisiert, die sich in den Lese- und Schreibversuchen der Kinder als spezifische Zugriffe erkennen lassen.<sup>382</sup>

---

<sup>379</sup> vgl. Günther 1995

<sup>380</sup> vgl. Brügelmann/ Brinkmann 1994

<sup>381</sup> Brügelmann,/ Brinkmann 1994, S. 44

<sup>382</sup> vgl. Brügelmann/ Brinkmann 1994, S. 44

Tab. 1: Entwicklungsstufenmodell (Brügelmann & Brinkmann 1994, S. 44)

### **1. Bedeutungshaltigkeit der Schrift**

Das Kind begreift:

1.1 Schrift ist Träger von Informationen, die SchreiberInnen hineinlegen, LeserInnen wieder herausholen können. „Schreiben“ ist mehr als beliebiges Spurenmachen [...].

1.2 Anders als Erzählen aus der Erinnerung hält Schrift Bedeutung wortwörtlich fest. „Schreiben“ bedeutet: Festhalten von Sprache [...].

### **2. Buchstabenbindung der Schrift**

Das Kind begreift:

2.1 Schrift besteht nicht aus beliebigen Formen, sondern aus einer begrenzten Zahl konventioneller Zeichen, den Buchstaben. Als „Schreiben“ zählen (auch: lautlich willkürliche) Buchstabenfolgen, aber nicht mehr Kritzelei (als Nachahmung der Schreibschrift) [...].

2.2 Verschiedene Worte bestehen aus unterschiedlichen Buchstabenfolgen, die konstant reproduziert werden müssen, damit die Bedeutung bewerkstelligt wird. „Schreiben“ zeigt sich als Reproduzieren von wenigen – als Formkette oder Bewegungsfolge („rauf-runter-Strich“ usw.) gespeicherten – Merkwörtern (oder als Abmalen von vorgeschriebenen Wörtern) [...].

### **3. Lautbezug der Schrift**

Das Kind begreift:

3.1 Die Wahl und Anordnung der Buchstaben haben mit der Klangform eines Wortes zu tun. „Schreiben“ äußert sich als Konstruieren von Ein-Laut- und Skelettschreibungen [...].

3.2 Schriftwörter bilden die Abfolge einzelner Laute im Wort komplett ab. „Schreiben“ wird verfeinert zur phonetisch genauen Umschrift der eigenen Artikulation [...].<sup>383</sup>

Dieses Modell macht deutlich, dass Kinder einerseits zwar sprunghafte Einsichten gewinnen, andererseits aber diese Einsichten erst allmählich ausdifferenzieren. Im Folgenden soll zunächst ein weiteres Modell vorgestellt werden, welches von ähnlichen Gesichtspunkten ausgeht. Es handelt sich dabei um das Modell der kognitiven Klarheit von Valtin<sup>384</sup>, bevor am Ende auf das Entwicklungsmodell von Spitta eingegangen wird.

### **4.6.4 Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Valtin**

Valtin<sup>385</sup> geht davon aus, dass die Kinder beim Schriftspracherwerb zu einer kognitiven Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau der Schrift gelangen müssen. Zudem brauchen sie metakognitives Wissen in Bezug auf geeignete Lern- und Übungsstrategien und auch effek-

<sup>383</sup> Brügelmann/ Brinkmann 1994, S. 45-47

<sup>384</sup> Valtin 2001<sup>2</sup>

<sup>385</sup> vgl. Valtin 2001<sup>2</sup>

tive Arbeitstechniken. Zur kognitiven Klarheit in Bezug auf Funktion von Schrift gehört laut Valtin, dass man mit Schrift unabhängig von Raum und Zeit kommunizieren kann. Diese kognitive Klarheit gewinnen Kinder dann, wenn sie ältere Kinder oder Erwachsene beim Lesen und Schreiben beobachten können und somit erkennen, wie Schrift sinnvoll genutzt werden kann. Zur kognitiven Klarheit über die Struktur von Schrift gehört, dass Kinder über Sprache selbst nachdenken können und dabei von der Bezeichnungsfunktion von Sprache absehen können. Zudem gehört hierzu auch die Fähigkeit, Sätze in Wörter zu zerlegen und Wörter in Laute zu durchgliedern. Auch das Wissen um große und kleine Buchstaben, die Schreibrichtung und Wortabstände in Texten fällt in diesen Bereich. Valtin weist auf der Grundlage ihrer empirischen Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten<sup>386</sup> darauf hin, dass die kognitive Klarheit über Funktion und Schrift nicht alleine eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb ist. Im Laufe des Schriftspracherwerbs nähmen die Einsicht in Funktion und Struktur von Schrift zu. Dabei betont sie, dass die kognitive Klarheit und der Schriftspracherwerb ineinander greifende Lernprozesse sind und nicht neben- oder nacheinander verlaufen. Valtin<sup>387</sup> hat ergänzend zu ihren Ausführungen der kognitiven Klarheit ein Modell entwickelt, welches die Vorstellungen der Kinder in Bezug auf den Lerngegenstand und die Lernstrategien berücksichtigt.

Tabelle 2: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs (Valtin 2001)

Stufe	Fähigkeiten und Einsichten des Kindes	Schreiben
1	Nachahmung äußerer Verhaltensweisen	Kritzeln
2	Kenntnis einzelner Buchstaben	Malen von Buchstabenreihen, Malen des eigenen Namens
3	Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug  Kenntnis einiger Buchstaben/ Laute	Skelettschreibungen (HS für Hase)
4	Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung	Nach dem Prinzip „Schreibe, wie du sprichst“ (Rola – Roller/ hoite – heute/ Mia – mir)
[...]	[...]	[...] <sup>388</sup>

<sup>386</sup> vgl. Valtin 1986, S. 23 f

<sup>387</sup> vgl. Valtin 2001<sup>2</sup>

<sup>388</sup> nach Valtin 2001<sup>2</sup>, S. 60



Valtin<sup>389</sup> geht von einer charakteristischen Abfolge von Strategien aus, wobei sie betont, dass die darin beschriebenen Einsichten und sprachanalytischen Leistungen nicht kontinuierlich oder gar schlagartig erworben werden. Ihr Modell nimmt frühe Schreibprodukte der Kinder auf, die Rede ist von Kritzeln. Inwiefern es sich dabei bereits um Imitation von Schreibhandlungen handelt oder lediglich der Wunsch dahinter steckt, Spuren zu hinterlassen, wird durch das Modell nicht beantwortet.

Im Folgenden wird Spittas<sup>390</sup> Entwicklungsmodell aufgezeigt. Sie fasst darin Forschungsergebnisse zur Schriftspracherwerbsentwicklung zusammen. Als besonders interessant empfand sie die Tatsache, dass alle dabei beobachteten Kinder unabhängig von der Sprachgemeinschaft, in der sie aufwuchsen, bestimmte typische Stadien der Annäherung an die normierte orthographische Schreibweise der Wörter durchliefen.

### 4.6.5 Schreibentwicklungsmodell von Spitta

Spitta<sup>391</sup> entwickelte ein Entwicklungsmodell, welches sechs Phasen beschreibt und somit einen Überblick über die Veränderungen der Schreibstrategien der Kinder gibt. Ihr Modell ist auf einer anderen Ebene angesiedelt, als die übrigen Modelle, das Hauptaugenmerk liegt auf der Rechtschreibentwicklung. Die altersmäßige Zuordnung stellt dabei lediglich eine grobe Orientierung dar und darf nicht als formale Festlegung verstanden werden, denn „Kinder gehen eigene Wege in eigenen Zeitgrenzen.“<sup>392</sup> Somit durchlaufen einige Kinder Stadien schneller, andere langsamer, einige verweilen länger in einer Etappe und schreiten danach umso schneller voran.

Tab. 3: Das Schreibentwicklungsmodell (Spitta 1994)

Phase	Bezeichnung	Beschreibung
1	<b>Vorkommunikative Aktivitäten (von ca. 2 Jahren an)</b>	Das Kind unternimmt erste Versuche, mit Hilfe von (Schreib-)Geräten Spuren auf dem Papier (oder anderen Flächen) zu erzeugen. Es entstehen erste Kritzelbilder als Hervorbringung dauerhafter Spuren. Diese Aktivitäten haben noch keinen kommunikativen Charakter.
2	<b>Vorphonetisches Stadium (von ca. drei/vier/fünf Jahren an)</b>	Die Kinder beginnen, die kommunikativen Möglichkeiten von Schreiben zu entdecken und zu nutzen. Aus Kritzelbildern werden jetzt Mitteilungen. Es tau-

<sup>389</sup> vgl. Valtin 2001<sup>2</sup>

<sup>390</sup> Spitta 1994 (6. Auflage), S. 73

<sup>391</sup> vgl. Spitta 1994 (6. Auflage)

<sup>392</sup> Spitta 1994 (6. Auflage), S. 73

		chen erste Buchstabenformen oder auch Vorformen auf, meist als Großbuchstaben, teilweise als Bruchstücke von Buchstaben. Es ist noch kein Phonem-Graphem-Bezug vorhanden.
3	<b>Halbphonetisches Stadium (von ca. vier/ fünf/ sechs Jahren an)</b>	Das Kind entwickelt in seinen Schreibversuchen erste Vorstellungen davon, dass Buchstaben die Laute eines Wortes abbilden. Die Buchstaben werden jetzt in ihrer Funktion erprobt: sie werden so ausgewählt, dass sie die Laute eines Wortes wiedergeben. Dabei werden meistens nur die für das Kind besonders prägnanten Laute (Lautgruppen) abgebildet. Es treten Skelettschreibungen auf.
4	<b>Phonetische Phase (von ca. fünf/ sechs/ sieben Jahren an)</b>	Die Kinder verfeinern ihre Fähigkeit zur Abbildung der Lautstruktur von Wörtern. Immer häufiger gelingt es, die gesamte Lautfolge eines Wortes streng noch phonetischen Regeln abzubilden. Sprachtypische Rechtschreibmuster oder Regelmäßigkeiten spielen kaum eine Rolle. Die Einhaltung von Wortgrenzen wird sicherer. [...] <sup>393</sup>

Spitta skizziert einen idealtypischen Verlauf und spiegelt dadurch beispielhaft, dass erste Verschriftungen und spontanes Schreiben von Kindern als abgebildete Denkversuche dieser Kinder über und mit Schrift zu betrachten sind. Spitta<sup>394</sup> nennt diese ersten Schreibversuche „Privatschreibungen“, die Einblicke in den Stand der aktuellen Theoriebildung des einzelnen Kindes über unsere Rechtschreibung geben. Im Folgenden wird die Phase früher Schreibungen in den einzelnen Modellen vergleichend gegenüber gestellt.

<sup>393</sup> Spitta 1994 (6.Auflage), S. 73-76

<sup>394</sup> Spitta 1994 (6. Auflage), S. 76

## 4.7 Zusammenfassung der einzelnen Modelle

Tab. 4: Schreibentwicklungsmodelle im Vergleich

Phase	Frith und Günther	Brügelmann und Brinkmann	Valtin	Spitta
0	<b>präliteral-symbolische Phase</b> <sup>395</sup> Kritzelschreiben	---	<b>Nachahmung äußerer Verhaltensweisen</b> Kritzeln	<b>Vorkommunikative Aktivitäten</b>  Spuren hinterlassen
1	<b>logographische Phase:</b> Schreiben und Lesen von Wörtern anhand von visuellen Merkmalen	<b>Bedeutungshaltigkeit der Schrift</b> 1. Schrift als Träger von Informationen 2. Schrift als Festhalten von Sprache  <b>Buchstabenbindung der Schrift</b> 1. z.T. noch willkürliche Buchstabenformen 2. Abmalen unterschiedlicher Buchstabenfolgen, die konstant bleiben	<b>Kenntnis einzelner Buchstaben</b>   Malen von Buchstabenreihen Malen des eigenen Namens	<b>Vorphonetisches Stadium</b>  Kritzelpriefe  Erste Buchstabenformen
2	<b>alphabetische Phase:</b>    Einsicht in die Graphem-Phonem-Zuordnung	<b>Lautbezug der Schrift</b>  1. Skelettschreibungen  2. Phonetisch genaue Umschrift	<b>Beginnende Einsicht in den Buchstaben-Laut-Bezug</b> Skelettschreibung  <b>Einsicht in die Buchstaben-Laut-Beziehung</b> „Schreibe, wie du sprichst“	<b>Halbphonetisches Stadium</b>  Skelettschreibungen  <b>Phonetische Phase</b> Einsicht in die Graphem-Phonem-Zuordnung

Der Vergleich der Modelle zeigt, dass alle Autorinnen und Autoren die Schreibentwicklung in verschiedene Phasen, Stufen, Zugriffsweisen oder Aspekte einteilen, die allerdings in keinem Fall deckungsgleich sind. Die Modelle sind in unterschiedlicher Weise untergliedert. Die Modelle von Valtin<sup>396</sup>, Spitta<sup>397</sup> und Günther<sup>398</sup> beginnen in einer vorkommunikativen Phase. Charakteristisch für diese Stufe sind Kritzelpfeile, jedoch noch ohne kommunikative Absicht und „Als-ob-Handlungen“. Diese Autoren begreifen dieses Stadium als Vorphase, jedoch noch nicht im eigentlichen Sinne als Beginn des Schreibenlernens. Die nächste kindliche Entwicklungsstufe (logographische Phase) sehen alle Autoren als ersten Ansatz zu einer kommunikativen Absicht. Die Kinder erkennen, dass Buchstaben Träger von Informationen sein können, die Schrift besteht jedoch noch aus beliebigen Buchstaben oder graphischen

<sup>395</sup> Phase 0 und 4 nur bei Günther

<sup>396</sup> vgl. Valtin 2001<sup>2</sup>

<sup>397</sup> vgl. Spitta 1994, 6. Auflage

<sup>398</sup> vgl. Günther 1995

Formen. Es können zunächst auch „nur“ Wellenlinien sein, die das Kind als Information wertet, diese entweder selbst vorliest, oder von anderen so interpretiert haben möchte. Aus Kritzelbildern werden laut Spitta<sup>399</sup> nun Kritzelbriefe mit definierten Botschaften.

In der alphabetischen Phase bedeutet Schreiben für das Kind, im Unterschied zur Phase zuvor, eine graphische Speicherung der Informationen. Es wird die Erkenntnis zugrunde gelegt, dass Schrift aus geordneten Buchstabenfolgen besteht und einen Lautbezug hat. Je nach Autor/ Autorin wird diese grundlegende Einsicht in weitere Zwischenstufen unterteilt.

*„Worin genau die Veränderungen im Laufe der Schriftsprachentwicklung bestehen, wann und in wie vielen Schritten sie stattfinden, wie eng der Zusammenhang zwischen Lesen und Schreiben ist, diese Fragen wurden in den Modellen bisher nicht einvernehmlich beantwortet.“<sup>400</sup>*

Dennoch lassen sich in allen Modellen die gleichen qualitativen Sprünge erkennen, die Brügelmann und Brinkmann<sup>401</sup> folgendermaßen zusammenfassen: Man gelangt von der willkürlichen Schreibweise über das Lautskelett zur Umschrift der eigenen Mundart, von der vollständigen Lautschrift zur Übernahme erster Rechtschreibmuster, die häufig jedoch noch unzutreffend eingesetzt werden, um dann zur spezifischen Rechtschreibung zu gelangen.<sup>402</sup>

Trotz der Unterschiedlichkeit der Modelle können sie vorwiegend im schulischen Kontext, wenn die literale Entwicklung der Kinder bereits in vollem Gange ist, als pädagogische Orientierungshilfe gesehen werden, um die Kinder in ihrem Schriftspracherwerb zu unterstützen. Die Modelle helfen zu erfassen, was die Kinder schon können und was sie als nächstes noch lernen müssen. Sie machen deutlich, dass es sich beim Schriftspracherwerb um einen Entwicklungsprozess handelt, der bei jedem Kind individuell verläuft. Kinder brauchen Zeit, Raum und Geduld, um ihre Zugriffsweisen zu erproben. Sie brauchen Möglichkeiten des handelnden Umgangs mit Schriftsprache, um daran entdeckend Erkenntnisse zu gewinnen. Zudem begründen Stufenmodelle ein neues Fehlerverständnis. Es zeigt, dass alle Kinder Schwierigkeiten im Aneignungsprozess haben und dass Abweichungen von der orthographischen Norm dabei ganz normal sind. Diese Abweichungen werden also nicht mehr als Defizite gesehen, sondern als sinnvoller Schritt zur Annäherung an einen schwierigen Lerngegenstand. Oft sind die Fehler, die Kinder machen, die einzige Möglichkeit, einen Einblick in den ansonsten unsichtbaren Lernvorgang zu erhalten. Die Kinder vereinfachen sich den komplexen Lerngegenstand Schriftsprache selbst, indem sie das, was sie von der Schrift bereits verstanden haben, in ihren Schreibprodukten zum Ausdruck bringen. Dies kann durch die Ergebnisse im empirischen Teil dieser Arbeit belegt werden.

---

<sup>399</sup> vgl. Spitta 1994, 6. Auflage

<sup>400</sup> Weinhold 2006, S.23

<sup>401</sup> vgl. Brügelmann 1990

<sup>402</sup> vgl. Brügelmann 1990, S.29

Diese Modelle dürfen jedoch nicht als Richtschnur „missbraucht“ werden, um zum Beispiel Unterricht gemäß vermeintlicher Entwicklungsstufen zu sequenzialisieren. Modelle dürfen also nicht als etwas Statisches interpretiert werden, auch wenn der Begriff der „Stufen“ dies vermuten lässt. Modelle kennzeichnen zwar einen Entwicklungsverlauf, Ursachen von Verzögerungen können jedoch nur bedingt erschlossen werden. Dehn<sup>403</sup> merkt an, dass viele Modelle dazu verleiten, nur auf das „Produkt“ zu achten, nicht jedoch auf die Wahrnehmungs- und Denkvorgänge des Kindes. Damit spricht sie die Schwachstellen der Modelle generell an. Im folgenden Abschnitt werden diese Schwächen und die sich daraus ergebenden Forschungslücken für den frühen schriftsprachlichen Bereich aufgezeigt.

## 5 Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

Wie sich gezeigt hat, können die derzeit existierenden Modelle über die Prozesse des frühen schriftsprachlichen Lernens nicht genügend Aufschluss geben. Die Modelle von Günther<sup>404</sup>, Spitta<sup>405</sup> und Valtin<sup>406</sup> enthalten zwar Hinweise auf eine „Vorphase“ oder eine „präliteral-symbolische Phase“, diese stellt sich jedoch als sehr unspezifisch dar, was wieder die Vermutung aufkommen lässt, dass es wohl daran liegt, dass frühe Schreibungen bisher noch nicht systematisch erforscht wurden. Die ersten Schreibaktivitäten von Kindern werden entweder nicht oder nur am Rande berücksichtigt. Geschieht dies, so erfolgt es meist noch reduziert auf das sichtbare Schreibprodukt, wie Kritzelbilder, denen jedoch noch keine kommunikative Absicht unterstellt wird. Sie werden mit der Umschreibung „Als-ob-Handlungen“ belegt. Die oben aufgeführten Autoren begreifen dieses Stadium als Vorphase, jedoch noch nicht im eigentlichen Sinne als Beginn des Schreibenlernens. Erst die logographische Phase sehen alle Autoren als ersten Ansatz zu einer kommunikativen Absicht, da die Kinder nun (erst) erkennen, dass Buchstaben Träger von Informationen sein können.

Ob dies tatsächlich so ist, kann noch nicht allgemeingültig beantwortet werden. Dieser Bereich wurde lange Zeit wissenschaftlich vernachlässigt. Dies kann eventuell tatsächlich darauf zurückgeführt werden, dass Schreiben erst dann als Schreiben bezeichnet wurde, wenn ein sinnunterlegtes Schreiben stattfand. Die *asemantische Vorstufe*<sup>407</sup> wurde dabei außer Acht gelassen. Diese Phase kommt dem entwickelten Schreiben zwar noch nicht gleich, dennoch schließt sie viele Eigenschaften dieser Tätigkeit bereits ein. Es erstaunt daher umso mehr, dass diese Vorstufe aus dem Schriftspracherwerb ausgeklammert wird, da doch im Anfangsunterricht davon ausgegangen wird, dass Kinder bereits mit bestimmten Fähigkeiten in

---

<sup>403</sup> vgl. Dehn 1996, S. 312

<sup>404</sup> vgl. Günther 1987

<sup>405</sup> vgl. Spitta 1994

<sup>406</sup> vgl. Valtin 2001<sup>2</sup>

<sup>407</sup> vgl. Wulf 1979, S. 112

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

die Schule kommen. Hier trifft das häufig verwendete Zitat „*Der Schulanfang ist keine Stunde Null*“<sup>408</sup> zu, was im Gegensatz zu der Modellvorstellung von Coltheart<sup>409</sup> seit den 1980er Jahren einen deutlichen Entwicklungsfortschritt darstellt. Man spricht davon, dass Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen in die Schule kommen und dass diese Unterschiede Einfluss darauf haben, wie sie die Lernmöglichkeiten im Lesen und Schreiben nutzen können. Richter und Brügelmann<sup>410</sup> haben einfache Teilbereiche des Lesens und Schreibens untersucht, die leicht zu erfassen sind und somit als Symptome (zum Beispiel Anzahl der bereits bekannten Buchstaben, Anzahl der Merkwörter, die geschrieben werden können und die Frage ob Wörter außerhalb des üblichen grafischen Kontextes wiedererkannt werden) für tiefer gehende Schrifterfahrung interpretiert werden können. Die Beobachtungen zu diesen Aufgaben können als Grobfilter für das Herausfiltern von Auffälligkeiten jeder Art gesehen werden. Zudem wurden Aufgaben entwickelt, die Auskunft über die Vorstellungen und Konzepte der Kinder zur Funktion und zum Aufbau der Schrift geben können. Diese Aufgaben sind zur Feinerhebung bei denjenigen Kindern gedacht, die durch schwache Leistungen im Bereich der Groberhebung aufgefallen sind. Auch Dehn<sup>411</sup> und Füssenich/Löffler<sup>412</sup> entwickelten Instrumente zur vergleichenden Einschätzung des Lernstandes von Schulanfängern. Aber auch hier stellt die Norm die Alphabetschrift dar und zudem enthalten die Auswertungen des bloßen Schreibproduktes meist hohe spekulative Anteile, da die Kinder die Aufgaben in der Regel alleine bearbeiten und somit keine Rückschlüsse auf die Gedankengänge der Kinder mehr möglich sind. Aber gerade diese Rückschlüsse auf die Gedankengänge der Kinder sind ein interessanter und wichtiger Untersuchungsgegenstand, weshalb dieser Bestandteil der empirischen Studie in dieser Arbeit<sup>413</sup> ist. So wird dabei angenommen, dass durch verbale Äußerungen der Kinder über Schrift Gedankengänge ein Stück weit aufgezeigt werden können.

Im Folgenden wird die Kritzelphase als ein Element früher Schreibungen in Bezug auf die Schreibentwicklung und in Bezug auf die Zeichenentwicklung genauer betrachtet. Hierzu gibt es einige ältere Untersuchungen, die sehr interessant sind und aus diesem Grund in dieser Arbeit aufgeführt werden, aber auch Untersuchungen, welche in den letzten Jahren stattgefunden haben.

---

<sup>408</sup> Richter/ Brügelmann 1994, S. 62

<sup>409</sup> vgl. Coltheart 1978

<sup>410</sup> vgl. Richter 1992

<sup>411</sup> Dehn/ Hüttis-Graff 2006

<sup>412</sup> Füssenich/ Löffler 2005

<sup>413</sup> siehe Kapitel 6.3.3

## 5.1 Schrift und Kritzelschrift

In unserer Gesellschaft sind wir von zahlreichen Symbolen, unter anderem eben auch von Schrift, umgeben, so dass Kinder mehr oder weniger intensiv damit konfrontiert werden.

*„Wenn Kinder mit etwas konfrontiert werden, das neu, aber nicht zu bedrohlich ist, verhalten sie sich wie Wissenschaftler und denken sich eine Geschichte, eine Hypothese aus, die erklärt, worum es sich handelt und was es bedeutet.“<sup>414</sup>*

Kinder stellen Fragen zu ihren Beobachtungen und Entdeckungen, entwickeln Strategien um herauszufinden, wie das, was sie gerade fasziniert, funktioniert. In Bezug auf Schrift bedeutet dies, dass Kinder, welche inmitten einer Schriftkultur aufwachsen, nach einer gewissen Zeit des Beobachtens und Erkundens schließlich versuchen, Schrift selbst zu produzieren. Dies zeigt sich zum Beispiel im Zeichnen von Spuren, die Ähnlichkeit mit Buchstaben haben oder im Nachahmen von Schreibbewegungen, die in Zickzacklinien münden, die von nun an in dieser Arbeit in Anlehnung an Twiehaus<sup>415</sup> und Wulff<sup>416</sup> als Kritzelschrift bezeichnet werden. Es zeigt sich, dass Kritzeln nicht gleich Kritzeln ist, auch wenn dies auf den ersten Blick nicht erkennbar zu sein scheint. Der Kontext, in dem die Kritzelbilder entstehen, ist ausschlaggebend dafür, ob es sich um Kritzelzeichnen oder Kritzelschreiben handelt. Kritzelt das Kind zum Beispiel in ein gedrucktes Formular, so hat das Kind eindeutig eine Schreibhandlung vollzogen und hatte wohl weniger die Absicht das Formular mit Kritzelspuren zu verzieren. Aus diesen Annahmen lässt sich schließen, dass Kritzelbilder und Kritzelschreiben ab einem bestimmten Punkt, nämlich der Bezeichnung durch die Kinder selbst oder durch den gegebenen Kontext, nicht mehr ein und dasselbe sind. Auch Brinkmann weist darauf hin, dass es sich bei manchen Kritzelprodukten von Kindern nicht um *beliebiges Spurenmachen*<sup>417</sup> handelt. Auch wenn Kritzelbilder sich in ihrer äußeren Erscheinung ähnlich zu sein scheinen, verbergen sich sehr unterschiedliche Intentionen dahinter. Aus diesem Grund ist es sinnvoll Kritzelhandlungen im Hinblick auf intentional/ sinnunterlegt und noch nicht intentional/ von der Motorik geleitet zu unterscheiden. Zu unterscheiden sind davon jedoch diejenigen Kritzelbilder, die eindeutig einer der bestimmten Tätigkeiten des „Schreibens“ und Zeichnens zuzuordnen sind. Diese Kritzelbilder zeichnen sich dadurch aus, dass graphische Elemente der Schrift mit einbezogen sind. So wird Schrift beispielsweise mit Zickzacklinien von rechts nach links (oder auch umgekehrt) dargestellt, oder die Schreibergebnisse der Kinder enthalten bereits Symbole, die unseren Buchstaben sehr ähnlich sind, jedoch von den Kindern frei erfunden wurden. Diese Kritzelbilder sind eindeutig als Kritzelschreiben zu inter-

---

<sup>414</sup> Whitehead 2007, S. 67

<sup>415</sup> vgl. Twiehaus 1979

<sup>416</sup> vgl. Wulff 1979

<sup>417</sup> Brinkmann 1994, S.36

pretieren, so wie dies bei der Erstellung des Kategorienrasters innerhalb des Projektes von Barkow und Graf<sup>418</sup> unter Punkt 5.1.7 berücksichtigt wurde.

Im Folgenden wird die Kitzelphase in Bezug auf das Schreiben genauer betrachtet. Dabei wird auch auf ältere Forschungsliteratur eingegangen, da diese Untersuchungen in Bezug auf den empirischen Teil dieser Arbeit besonders interessant sind. Zunächst wird eine Untersuchung von Hetzer zum Symbolverständnis vorgestellt. Interessant ist daran vor allem die Vermutung Hetzers<sup>419</sup>, dass der Nachahmungstrieb der Beweggrund für das Schreibenlernen sei. Anschließend wird ausführlicher auf die Studie von Twiehaus<sup>420</sup> von 1979 eingegangen. Auch sie misst den Nachahmungshandlungen eine große Bedeutung beim Schreibenlernen zu. Vorgestellt werden zudem Studien von Matthews<sup>421</sup>, Ferreiro<sup>422</sup> und Hasert<sup>423</sup>, welche das Augenmerk auf die interpretativen Aktivitäten der Kinder beim Schreiben lenken und nicht nur das bloße (Kritzeln)Produkt zum Gegenstand ihres Interesses machen. Daran schließen sich das integrierte Schrifterfahrungsmodell von Lenel<sup>424</sup> und ein Modell zur Beschreibung früher Schreibhandlungen von Barkow<sup>425</sup> an. Nach einem kleinen Exkurs in die Zeichenentwicklung wird das Projekt Frühe Literalität vorgestellt, um abschließend den Forschungsbedarf aufzuzeigen.

### 5.1.1 Kritzeln als Nachahmungshandlung

1925 setzte sich Hetzer im Rahmen einer psychologischen Bestimmung der Schulreife mit der Entwicklung des Verständnisses von symbolischer Darstellung auseinander. So bezeichnet sie in Anlehnung an Bühler<sup>426</sup> die Darstellung des Sprachlautes durch das Schriftzeichen als eine symbolische Darstellung.

*„Als symbolisch ist die Darstellung dann zu bezeichnen, wenn ein Zeichen willkürlich für einen Gegenstand gesetzt wird. Willkürlich bedeutet dabei, daß das Zeichen nicht durch Abbildung darstellt, was wir als natürliche Darstellung bezeichnen. Bei der willkürlichen Darstellung ist das Zeichen dem Gegenstand durch Festlegung und Übereinkunft zugeordnet.“<sup>427</sup>*

Hetzer<sup>428</sup> untersuchte die Symbolentwicklung bei Kindern von drei bis sechs Jahren in Abhängigkeit von Alter, Geschlecht und sozialer Schicht. Als Rahmen wählte sie das Rollenspiel, die Bauecke und Situationen beim Zeichnen und ein Postspiel. Sie war vor allem an der Rolle der Sprache in den verschiedenen Situationen interessiert. Sie stellte fest, dass die

---

<sup>418</sup> vgl. Barkow 2013

<sup>419</sup> vgl. Hetzer 1925

<sup>420</sup> vgl. Twiehaus 1979

<sup>421</sup> vgl. Matthews 1984

<sup>422</sup> vgl. Ferreiro 1999<sup>2</sup>

<sup>423</sup> vgl. Hasert 1995

<sup>424</sup> vgl. Lenel 2005

<sup>425</sup> vgl. Barkow 2013

<sup>426</sup> vgl. Bühler 1924

<sup>427</sup> Hetzer 1925, S. 2

<sup>428</sup> vgl. Hetzer 1925



## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

Dreijährigen zum Beispiel beim Rollenspiel überwiegend handelnd agieren, mit fortschreitendem Alter nehmen die Verbalisierungen zu, so dass die älteren Kinder die Sprache schließlich als Hauptmedium der Verständigung nutzen. Hetzer bezeichnet die nicht-intentionalen Zeichnungen der Dreijährigen als „Kritzeln“, diese Kritzelmuster interpretiert sie als „vom Nachahmen des Schreibens zum Kritzeln gekommen“<sup>429</sup>, wobei sie Schreiben und Zeichnen noch nicht unterscheidet. Beim Postspiel stellte Hetzer zu ihrem eigenen Erstaunen fest, dass bereits Dreijährige zu 80 % in der Lage sind, abstrakte Symbole zu erfassen, so dass der altersbedingte Fortschritt nicht sehr ausgeprägt war. Hetzer führte dies darauf zurück, dass Kinder durch die Sprache bereits mit der willkürlichen Zuordnung von Zeichen vertraut sind und diese Fähigkeit ohne Probleme auf optisch erfassbare Symbole übertragen können. Laut Hetzer lernt das Kind die rein symbolische Darstellung also beim Benennen von Gegenständen mit Namen und beim Erlernen der Schriftzeichen für Laute. Dabei ist ungeklärt, ob das Kind bei der abbildenden oder bei der symbolischen Darstellung zum ersten Mal die Darstellungsfunktion erfasst. Bei der Entwicklung der Darstellungsfunktion können prinzipiell zwei Phasen unterschieden werden: das rezeptive Erfassen der Darstellungsrelation und das produktive eigene Verwenden der Darstellung. Bei der Sprache ist es die Erkenntnis, dass jedes Ding einen Namen hat und das eigene Benennen. Beide Phasen folgen unmittelbar aufeinander.

Bei Schuleintritt wird ein Kind vor eine neue Art von Zeichen gestellt, nämlich die der Buchstaben und Ziffern. Laut Hetzer versteht das Kind nicht, warum es Schreiben lernen soll, da es alles, was es mitzuteilen hat, auch auf dem mündlichen Wege vollziehen kann. Somit ist der Nachahmungstrieb der einzige Beweggrund, es doch in Angriff zu nehmen. Beim Lesen dagegen bestünde der Wunsch zum Entziffern der Zeichen, weshalb die tätige Mithilfe des Kindes in diesem Bereich größer sei als im Schreiben.<sup>430</sup> Sie führt an, dass wenn Dreijährige kritzelmäßig über das Papier fahren und angeben, dass sie schreiben, es sich um ein rein äußerliches Nachahmen handelt. Zunächst muss die Zeichenfunktion des Schriftzeichens erfasst werden, das Schriftbild steht für das Lautbild, das Lautbild für den Gegenstand.

Legrün<sup>431</sup>, Hildreth<sup>432</sup> und Twiehaus<sup>433</sup> setzten sich als einige der wenigen Autoren mit den frühen Formen der Annäherung an Schrift aus entwicklungspsychologischer Sicht auseinander. Ihre deskriptiven Untersuchungen über die Entwicklung vom so genannten „Kritzeln“ zum Schreiben geben Hinweise auf Regelmäßigkeiten in der Entwicklung. So stellt

---

<sup>429</sup> Hetzer 1925, S. 76

<sup>430</sup> vgl. Hetzer 1925, S. 24

<sup>431</sup> Legrün 1932, S. 322-331

<sup>432</sup> Hildreth 1936, S. 291-303

<sup>433</sup> Twiehaus 1979, S. 69-71

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

Legrün<sup>434</sup> 1932 in Österreich fest, dass eine Entwicklung vom flächenhaften Gekritzeln über die Zickzacklinie zu eingefügten Großbuchstaben zu erkennen ist. Diese Entwicklung beschreibt er anhand von „Briefen“ an den Nikolaus von 77 Kindern im Alter von 3 bis 6 Jahren. Hildreth<sup>435</sup> stellt 1936 am Beispiel von 170 New Yorker Kindern desselben Alters dar, dass sich die Namensschreibung von „ungeordnetem Gekritzeln“ über Imitationen der Schreibschrift (Auf- und Abbewegungen) bis zum Verwenden einzelner Großbuchstaben entwickelt. Beide Untersuchungen bleiben auf die Analyse der Kritzeln-Produkte beschränkt. Twiehaus<sup>436</sup> dagegen interessierte sich auch für die Vorstellungen, welche Kinder mit dem Schreiben verbinden. Auch sie widmete sich in ihrer Untersuchung von 1979 dem Schreib-Kritzeln von Kindern im Vorschulalter. Sie merkt an, dass von der ontogenetischen Herausbildung der Zeichensysteme unter semiotischem Aspekt kaum etwas bekannt ist. Ihre Ausgangshypothese jedoch ist, dass sich das Kind in seiner vorschulischen Entwicklung bereits Anfänge und Grundprinzipien der Schrift aneignet, so dass es bei Schuleintritt in gewisser Weise bereits „schreiben“ kann.<sup>437</sup> Ihre Hypothese steht kontrovers zu der damals gängigen Meinung, dass der Erwerb der Schreibfähigkeit nicht vor Schuleintritt vonstattengeht, so wie dies auch von Hetzer angenommen wurde. Twiehaus begründet ihre These, indem sie darauf hinweist, dass Kinder nicht völlig unbedarft in die Schule kommen, sondern bereits Papier und Schreibwerkzeug kennen und mit dem Schreiben bereits bestimmte Vorstellungen verbinden. Sie bezieht sich dabei auf Ergebnisse ihrer Studie (Analyse von über 100 Kritzelnbriefen von Kindern im Alter zwischen 3,0 und 6,11 Jahren), die beweisen, dass Kinder bereits die Grundprinzipien der Schrift und die Grundfähigkeiten des Schreibens kennen.

Als zweite Grundhypothese behauptet Twiehaus<sup>438</sup>, dass der vorschulische Schrifterwerb eine nachahmende Aneignung der Umwelt ist. Sie verweist darauf, dass das Bild der Gesellschaft mit Schrift durchsetzt und durch Schrift bestimmt ist, so dass bereits das kleine Kind von Geburt an mit Erscheinungsformen von Schrift und Schreiben konfrontiert ist. Sobald sein „Wahrnehmungsapparat“ es dazu befähigt, bemerkt es die Schrift in seiner Umgebung differenzierter und möchte diese erforschen und ergründen. Für das Kind stellt dies eine Herausforderung dar, die es zu bewältigen gilt. Dies geschieht laut Twiehaus durch Nachahmung.

*„Das Kind findet in seiner Umgebung Objekte und Tätigkeiten vor, die es wahrnimmt und die es durch sein nachahmendes Tun neu schafft; es bildet vorgegebene Gegenstände ab, wobei die Abbilder unter Maßgabe der Wahrnehmungs- und der motorischen Koordinationsfähigkeiten des Kindes dem Vorbild ähneln. Dieses Abbilden ist aber kein einfaches Kopieren, sondern eine Umformung, in die die spezifischen Möglichkeiten des Kindes einfließen. [...] Domi-*

---

<sup>434</sup> vgl. Dehn 1996, S. 1142

<sup>435</sup> vgl. Hildreth 1936

<sup>436</sup> vgl. Twiehaus 1979

<sup>437</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 27

<sup>438</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 27f

*nanter Antriebsfaktor der Nachahmung ist somit die Eigenmotivation des Kindes, die erst in zweiter Linie durch Fremdmotivation ergänzt, verstärkt oder eingeschränkt werden kann.*<sup>439</sup>

Die Nachahmung differenziert sie weiter in einzelne Bereiche aus indem sie danach fragt, *was* (Eigenschaften, Bewegungen, Sprache und so weiter), *wer* (ein lebendes oder symbolisches Modell), *wie* (bewusste oder unbewusste Nachahmung) und *warum* (aus Interesse an Neuem, Ziel des nachahmenden Tuns) nachgeahmt wird. Sie geht davon aus, dass die ersten kindlichen Kritzeleien durch das Beispiel Erwachsener oder älterer Geschwister ausgelöst werden, jedoch ist das Objekt der Nachahmung – so Twiehaus<sup>440</sup> - im Falle der Schrift ein Sachverhalt, den das Kind unabhängig von bestimmten Personen lernt und als Bestandteil seiner Umwelt kennenlernt. Dabei erfährt es keine Alternativen zur Form der Schrift und muss demnach auch keine Wahl zwischen unterschiedlichen Dingen treffen. Diese oben aufgeführten Argumente bilden die Grundlage für ihr Vorgehen einer reinen Objektanalyse bezüglich der Überprüfung der Hypothese, dass Formen von Schrift und Schreiben durch Nachahmung erlernt werden und sieht von den familiären und situativen Einflüssen auf das Lernen ab. Die Nachahmungsmöglichkeiten sind durch entwicklungsspezifische Gegebenheiten durch das Kind begrenzt. Sie bettet das Phänomen der vorschulischen Nachahmung von Schrift in die kindliche Entwicklung allgemein ein und legt ihr Augenmerk vor allem auf die Entwicklungslinie des kindlichen Zeichnens. Das Schreiben als graphische Tätigkeit stellt laut Twiehaus einen Teilbereich des kindlichen Zeichnens dar, so dass die Schreibentwicklung immer im Zusammenhang mit ersten Zeichen- und Malversuchen zu sehen ist. Im Hinblick auf die vorschulische Schreibentwicklung führt sie in Bezug auf Mahn<sup>441</sup> und Mühle<sup>442</sup> sechs Stufen auf. Dabei verzichtet sie auf Altersangaben, da es zum Beispiel durch Anregungen durch das Elternhaus zu Verschiebungen kommen kann.

1. Die ersten Kritzelversuche geschehen als Nachahmung, meist unterstützt durch Erwachsene. Durch Ausprobieren lernt das Kind den Zusammenhang zwischen seinem Tun und den entstandenen Kritzeln. Dieses Tun ist zunächst nur durch die Bewegung bestimmt, das Kind hat noch keinerlei Darstellungsabsicht. Mühle<sup>443</sup> bezeichnet die Produkte dieser ersten Stufe als Hiebkritzel.
2. Die zweite Stufe zeichnet sich dadurch aus, dass nun die Kontrolle des Auges zum motorischen Vollzug hinzukommt. Das Kind verfolgt nun visuell die entstehenden Li-

---

<sup>439</sup> Twiehaus 1979, S. 40f

<sup>440</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 43

<sup>441</sup> Mahn 1950

<sup>442</sup> Mühle 1971

<sup>443</sup> vgl. Mühle 1971

nien, die noch stark grobmotorisch geprägt sind. Twiehaus spricht in Bezug auf Mahn<sup>444</sup> und Mühle<sup>445</sup> von Schwingkritzeln.

3. Auf der dritten Stufe werden die Eigenschaften des Materials kennengelernt. So erkennt das Kind die Zweidimensionalität des Blattes und somit dessen Grenzen und Möglichkeiten. Es treten erste Kreise oder geschlossene Kringel auf, die als Kreiskritzel bezeichnet werden. Die geschlossene Form enthält nun ein Intendiertes, ein „Gemeintes“. Auf Nachfrage deutet das Kind im Nachhinein das Bild.
4. Auf dieser Stufe beginnt die eigentliche Schreibentwicklung. Das Kind erfasst nun die Doppeltheit in der Aufgabenstellung von zeichnen und schreiben und liefert demnach zwei verschiedene „Bilder“. Beim Schreiben steht die Schreibbewegung im Vordergrund. Zudem wird die Form dessen, was geschrieben werden soll, betont. Das Kind hat beim Schreiben somit eine Bewegungs- und eine Formintention.
5. Nun schreibt das Kind in möglichst regelmäßigen Zickzacklinien, die in gleichbleibendem Abstand das Blatt bedecken. Mahn<sup>446</sup> unterscheidet dabei die stärker wellenförmige Linie als bewegungsintensive und die echte Zickzacklinie als formintensive Ausprägung der gleichen Kritzelschrift-„Norm“. Twiehaus<sup>447</sup> kann dies durch ihr Datenmaterial nicht belegen, was sie damit zu begründen versucht, dass zur Zeit der Untersuchung von Mahn vorwiegend Schriftformen mit Winkelduktus vorherrschten, was wiederum durch die Kinder nachgeahmt wurde. Dies wäre laut Twiehaus<sup>448</sup> ein weiterer Beleg für die Nachahmungshypothese.
6. Auf dieser Stufe setzt eine differenzierte Formgebung ein mit dem Ziel, „eine vorlagegetreue Wiedergabe zu erreichen“. Diese Formen setzen sich insofern vom Zeichnen ab, indem eine „willensartige Straffung“ zu erkennen ist. Eine endgültige Trennung von Schreiben und Zeichnen tritt aber erst mit dem Erkennen des Zweckcharakters der Schrift ein.<sup>449</sup> Bezeichnend für diese Stufe sind Gruppierungen, in das Schriftbild eingestreute Buchstaben- und Zahlenformen (auch noch spiegelbildlich, auf dem Kopf), Buchstaben in ornamentaler Reihung oder übungs- und aufgabenmäßiger Wiederholung.<sup>450</sup> Mit dieser Stufe ist die aus eigener Motivation vorangetriebene vorschulische Schreibentwicklung zu ihrer höchsten Ausformung gelangt und geht nun über in einen gezielten Unterricht, der auf den nachahmend erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aufbauen kann.

---

<sup>444</sup> Mahn 1950, S. 301

<sup>445</sup> Mühle 1971, S. 26

<sup>446</sup> vgl. Mahn 1950, S. 310

<sup>447</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 45

<sup>448</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 46

<sup>449</sup> vgl. Mühle 1971, S. 33, 49

<sup>450</sup> vgl. Mahn 1950, S. 305f

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

Für Stufe vier bis sechs ist laut Mühle<sup>451</sup> interessant, dass im Schreiben, das später als das Zeichnen zu eigentlicher Ausformung gelangt, die ersten Phasen der graphischen Formungen (langzuges Kritzeln, Auflösung in kleinere Kritzelsüge und Einzelformen) auf höherer Stufe wiederholt werden. Twiehaus führt auch die Entwicklung der motorischen Koordination als Voraussetzung für die Schreibentwicklung auf, worauf an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden soll. Sie bezieht sich hierbei hauptsächlich auf Oerter<sup>452</sup> und Grünewald<sup>453</sup>, welche die Reifungsprozesse der Schreibmotorik genauer untersucht haben.

Ein weiterer wichtiger Bereich in Bezug auf Nachahmungen beim Schreiben ist - laut Twiehaus<sup>454</sup> - die Entwicklung der Wahrnehmung und Gestaltauffassung. So führt sie auf, dass das Kind um Schrift und Schreiben nachzuahmen, eine Vorstellung beziehungsweise ein Bild von beidem besitzen muss. Erst wenn das Kind Prinzipien der Schrift und des Schreibens kennt, ist eine Imitation möglich. Sie bezieht sich in ihren Ausführungen unter anderem auf die Gestalt- und Ganzheitspsychologie<sup>455</sup>, wo eine Gestalt als ein ganzheitliches Gebilde verstanden wird, welches zwar aus Elementen besteht, aber selbst mehr ist als die einfache Summe seiner Teile. Eine Gestalt ist also eine invariante Struktur von Elementen und eine gewisse Grundgestalt bleibt gewissen Veränderungen gegenüber stets bestehen. Somit kann man den Buchstaben als Gestalt auffassen, als eine invariante Grundstruktur, welche sowohl der Erkennung als auch der Produktion zugrunde liegt. Die Nachahmung eines Buchstabens bemisst sich an der Ähnlichkeit des Buchstabens mit der Buchstabengestalt.<sup>456</sup> Um Schrift als Mittel zur Kommunikation verwenden zu können, muss der Schreiber zunächst die symbolische Funktion der Schrift beherrschen. Diese entspricht der semiotischen Funktion bei Piaget<sup>457</sup>, womit die Fähigkeit gemeint ist, etwas durch ein Zeichen oder ein Symbol zu repräsentieren.

*„Zum Erwerb der Schrift – so könnte man zusammenfassen – „bedarf es eines langwierigen Lernprozesses und der aktiven, kontinuierlichen Konstruktion von Ordnungsprinzipien“ (Oerter 1973: 328), die in der Schrift vorhanden sind, die das Kind aber gewissermaßen erst für sich entdecken muß.“<sup>458</sup>*

Die Aufgabenstellung, die der Studie von Twiehaus zugrunde lag, war sehr offen gestaltet, die Kinder sollten einen Brief an ihre Oma schreiben. Bei der Analyse der Kritzelpriefe, wel-

---

<sup>451</sup> vgl. Mühle 1971, S. 33

<sup>452</sup> Oerter 1973

<sup>453</sup> Grünewald 1970

<sup>454</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 50

<sup>455</sup> vgl. Kern 1965

<sup>456</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 51f

<sup>457</sup> vgl. Piaget 1973, S. 55

<sup>458</sup> Twiehaus 1979, S. 55

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

che in insgesamt sieben Versuchssituationen in einem Kindergarten entstanden sind, wurde von ihr folgender Kriterienkatalog<sup>459</sup> entwickelt:

- Aufteilung und Gliederung des Blattes
- Zeilenförmige Anordnung
- Schreibrichtung
- Das Auftreten von Kritzelschrift (alles, was in den Briefen die Absicht des Kindes erkennen lässt, etwas der Schreibschrift Ähnliches zu produzieren)
- Die Wiedergabe von Buchstaben und Buchstabensequenzen:
  - o Wiederholung und Permutation
  - o Spiegelschrift
  - o Zahlzeichen
- Kritzel- und Buchstabengröße
- Druckstärke

Sie fasst ihre Ergebnisse folgendermaßen zusammen:

*„Nachahmen“ wurde bestimmt als ein Abbildungsvorgang, in dem ein Urbild in einem Abbild wiedergegeben wird. Das Urbild der Schriftnachahmung ist die für uns verbindliche Buchstabenschrift, als deren wesentliche Gestaltmerkmale das Prinzip des Buchstabens, das Prinzip des Zeilensprungs, die Links-rechts-Läufigkeit und die Oben-unten-Orientierung bestimmt wurden. Alle diese Charakteristika fanden sich in den Briefen wieder.“<sup>460</sup>*

Die Formen der Schriftwiedergabe stellen sich laut Twiehaus somit als ein Differenzierungsprozess dar, der in seinen ersten Phasen mit zunächst nur wenigen und einfachen Analogien zur Schrift einsetzt, in seinem weiteren Verlauf aber immer mehr und komplexere Kennzeichen der Schrift und des Schreibens einbezieht. Die Entwicklung darf dabei nicht einsträngig gesehen werden, sondern es laufen verschiedene Entwicklungen nebeneinander her und gehen teilweise ineinander über mit dem Ziel, möglichst große Ähnlichkeit zur Schrift herzustellen. Dies zeigt sich in immer genaueren Verfeinerungen von Kleinformen als auch durch eine immer komplexere Darstellung von ausgedehnten Gestalten. Zudem wird die Bewegung immer stärker geformt, das Tun der Kinder unterliegt immer vielfältigeren Ordnungen.<sup>461</sup>

Wulff<sup>462</sup>, welcher eng mit Twiehaus zusammengearbeitet hat, führt hierzu ergänzend an, dass es nicht mehr eine einzige homogene Kritzelschrift gebe, sondern vielmehr zwei Arten des Kritzelschreibens existieren würden: Zum einen ist dies die Kritzelschrift im engeren Sinne, wobei es sich um eine Nachahmung der Bewegungen beim Schreiben der Schreibschrift

---

<sup>459</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 112f

<sup>460</sup> Twiehaus 1979, S. 112

<sup>461</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 112

<sup>462</sup> vgl. Wulff 1979, S. 112f

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

handelt, zum anderen in Kritzelbriefen auftauchende Druckbuchstaben als Imitate der Druckschrift. Beide Formen treten häufig zusammen auf, entwickeln sich jedoch laut Wulff und Twiehaus<sup>463</sup> einigermaßen unabhängig voneinander. Diese Unterschiede beider Schriften, die sich hinsichtlich der kindlichen Wahrnehmungsfähigkeit ergeben, machen – so Wulff<sup>464</sup> – eine heuristische Trennung für die Analyse von Kritzelschriften sinnvoll. Er kritisiert, dass dies von Legrün<sup>465</sup> und Lavine<sup>466</sup> nicht berücksichtigt wurde, welche beide Formen des kindlichen Schreibkritzelns zu einer Form zusammengefasst haben.

Twiehaus<sup>467</sup> verweist darauf, dass die Feststellung, dass Kinder bereits vor Eintritt in die Schule Kenntnisse der Schrift und des Schreibens besitzen, nicht dazu benutzt werden darf, durch gezielte Förderprogramme den Erstschreibunterricht bereits in die Vorschule zu verlegen. In Bezug auf Kern<sup>468</sup> weist sie darauf hin, dass die Entwicklung der motorischen Fähigkeiten hier Grenzen setzen würde, zudem sei das Gliederungsvermögen der Wahrnehmung noch nicht genügend ausdifferenziert. Sie bezieht sich auf Metzger<sup>469</sup>, welcher davon ausgeht, dass die Elemente der Druckschrift zwar bereits sehr früh gelernt werden können, das eigentliche Schreibenlernen jedoch das Beherrschen der fünfstufigen Gestalthierarchie von Satz, Wort, Silbe, Buchstabe und Buchstabenteil voraussetzen würde. Die Fähigkeit zur Konstruktion einer so komplexen Hierarchie sei vom Reifezustand des Kindes abhängig und könne durch Übung nicht oder nur geringfügig vorverlegt werden.<sup>470</sup>

Abschließend führt sie auf, dass eine Abhängigkeit zwischen den Formen des Schrifterwerbs und dem „Anregungsklima“ der kindlichen Lebensumgebung zu bestehen scheint. Dabei würde der Kindergarten in gewisser Weise positive Anregungen bieten, was sie durch die neu aufgenommenen Kinder in ihrer Studie belegt, welche auf die Aufgabenstellung (schreibe einen Brief) wesentlich gehemmter reagierten, als diejenigen Kinder, welche den Kindergarten bereits länger besucht hatten. Sie betont, dass in diesem Bereich noch Forschungsbedarf bestünde, vor allem seien die Fragen ungeklärt, ob Geschwisterkonstellationen Auswirkungen auf das Schreibverhalten und die Schreibentwicklung haben und ob die schichten- und klassenspezifische Herkunft der Kinder ihre Kenntnisse über Schrift beeinflusst. Um die Nachahmungshypothese weiter abzusichern, seien Untersuchungen in anderen Kulturkreisen mit anderen Schriften notwendig.<sup>471</sup>

---

<sup>463</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 73

<sup>464</sup> vgl. Wulff 1979

<sup>465</sup> vgl. Legrün 1938, S. 236f

<sup>466</sup> vgl. Lavine 1972, S. 25

<sup>467</sup> vgl. Twiehaus 1979

<sup>468</sup> vgl. Kern 1965

<sup>469</sup> vgl. Metzger 1965, S. 79

<sup>470</sup> vgl. Metzger 1965, S. 79, 83

<sup>471</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 114

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

Wie bereits angedeutet, fand die Untersuchung von Twiehaus in einer Zeit statt, welche durch zahlreiche Umbrüche geprägt war. In den 1960er Jahren stand der Methodenstreit im Vordergrund, welcher sich mit der Frage beschäftigte, was der „einfachste Weg“ für Leseanfänger darstellt. Von diesem fiktiven „Einfachen“ aus, sollten die Lernenden Schritt für Schritt zum „Schwierigsten“ geführt werden. Für die einen stellte das Einfache der graphisch und schreibmotorisch einfache Einzelbuchstabe dar, welcher zudem leicht zu hören und zu artikulieren ist. Für die anderen stellte in erster Linie der semantische Aspekt der Sprache das „Leichtere“ dar. Dabei wurden Wörter bild- und kontextunterstützt angeboten und eine Art „Sichtwortschatz“ aufgebaut. Nachdem jeder Ansatz Schwächen zeigte, schien der Königsweg letztendlich in der Integration beider Ansätze zu liegen. Beeinflussend wirkte sich sicher auch das erneute Aufleben der Wortbildtheorie in der Mitte der 1930er Jahre durch die Brüder Kern<sup>472</sup> aus, welche sich zum Teil bis heute noch hält. Hierbei steht das Einprägen eines Wortbildschemas im Mittelpunkt. Dabei stellen die Wörter sinntragende Ganzheiten dar, die mehr sind als die Summe ihrer Teile. Es galt, Wörter als Ganzheiten zu lernen und alles zu vermeiden, was das richtige Wortbild stört. Frei wurde der Weg für frühes Schreibexperimentieren durch das Zwei-Routen-Modell von Coulthart 1978, das sowohl einen GPK- Weg als auch einen ganzheitlichen, lexematischen Weg vorsieht. Dadurch wurde der eindimensionale Weg der Wortbildtheoretiker durch ein mehrdimensionales Modell ersetzt.<sup>473</sup>

Grundsätzlich war zu dieser Zeit die Einstellung zum Lernen des Kindes wichtig, die Frage war, wie viel man dem Kind an Selbstständigkeit zumuten könne. Daraus resultierte ab den 1980er Jahren ein neuer Methodenstreit um die Pole lehrgangsorientiert oder lernwegsorientiert. Geprägt war dieser Streit durch die kognitive Wende, welche im Gegensatz zum Behaviorismus den Blick auf die konstruktive innere Tätigkeit der Lernenden richtet. Perspektivenübernahme und Metakognition erweisen sich als grundlegende Fähigkeiten, die es zu entfalten gilt. Auch sollen die innere Aktivität der Lernenden stimuliert und nicht einfach nur Regeln, Merkmale und Kategorisierungen vorgesetzt werden. Individuelle Lernwege werden gestützt, kognitive und emotionale Prozesse aufeinander bezogen und Lernergebnisse auch da geachtet, wo sie sich der direkten Beobachtung entziehen. Während behavioristische Lerntheorien schwerpunktmäßig die äußeren Bedingungen des Lernens (Auslösung von Reaktion durch Reize) beschreiben, rückt bei den kognitiven Lerntheorien die innere Repräsentation der Umwelt in den Mittelpunkt des Interesses.

Alle oben aufgeführten Untersuchungen beziehen sich auf das Beschreiben der Kritzelschrift, auf die (nicht sichtbaren) Prozesse, die dem Produkt vorausgehen beziehungsweise die an

---

<sup>472</sup> vgl. Kern 1965

<sup>473</sup> vgl. Ossner 2003, S. 364



der Entstehung desselben beteiligt sind, wurde bis dahin nicht näher eingegangen. Im Folgenden werden Forschungen vorgestellt, welche sich mit den Konstruktionsleistungen von Kindern während des Schreibens auf unterschiedliche Weise näher befassen.

### 5.1.2 (Kritzeln)Schreiben als kommunikatives Tun

Wulff<sup>474</sup>, welcher 1979 gemeinsam mit Twiehaus eine Arbeitsbibliografie zur Analyse der Kritzelschrift herausgegeben hat, setzt sich mit der Konzeption von Schrift und Schreiben bei Vorschulkindern auseinander. Er betrachtet die Entwicklung der graphischen Betätigung des Kindes genetisch und geht davon aus, dass die ersten Kritzelleien von Kindern noch nicht als „Darstellung“ gedacht sind, sondern zu den Formen motorischer Betätigung zählen, durch die das Kind den Gebrauch seiner Gliedmaßen erlernt und schult. Erst später kommt es zu ersten beabsichtigten Darstellungen, was gleichzeitig dazu berechtigt, die Ergebnisse der kindlichen Kritzellei als „Bild“ zu bezeichnen. Kurz darauf kommt es zur Differenzierung zwischen dem Darstellen gegenständlicher Vorbilder und der Imitation von Schrift. Er weist darauf hin, dass Kinder, die in einer schriftnahen Umgebung aufwachsen, ganz offensichtlich eine Vorstellung von Schrift und Schreiben entwickeln. Hierbei lernen die Kinder zu trennen zwischen darstellendem Kritzeln und schreibendem Kritzeln. Zunächst würden jedoch nur wenige Merkmale Schrift von Nicht-Schrift unterschieden. Er bezieht sich hierbei auf eine Untersuchung von Lavine<sup>475</sup>, welche 1971 Vorschulkindern zwischen drei und sechs Jahren Abbildungen von Dingen, von schriftähnlichen Gebilden und von Schriftgestalten zeigte. Die Kinder hatten hierbei die Aufgabe, die Bilder zu benennen. Die Kenntnisse der Kinder waren sehr unterschiedlich, dennoch formulierte Lavine folgendes Ergebnis:

*“All the three- year –olds separated the pictures from the other displays by labeling them as objects. They didn’t differentiate among scribbles, foreign writing, numbers, and English writing. All these were labelled as ‘writing’ [...]. All children included in ‘writing’ all displays which were in fact comprised of Roman letters or script. Some four-year-olds were able to make further differentiations within the category of ‘writing’. They could separate scribble from writing. Some five-year-olds were able to distinguish numbers from letters. The important finding was that while none of these children could read, their perception of writing as a category was quite well differentiated by five years of age.”<sup>476</sup>*

Wulff<sup>477</sup> merkt dazu an, dass Kinder eine allgemein-diffuse Vorstellung davon zu haben scheinen, dass Schreiben ein kommunikatives Tun ist und dass es Mitteilungsscharakter besitzt. Unter diesem Aspekt hat Schreiben einen anderen Handlungscharakter als Malen, „es ist ein anderer, deutlich von anderen graphischen Betätigungen abgesetzter intentionaler Akt.“<sup>478</sup> Dennoch sei bislang ungeklärt, welche Bedingungen die Herausbildung der Kategorie „Schrift“ ermöglichen. Eindeutig sei jedoch, dass die Kinder die komplexe Zuordnung zwi-

---

<sup>474</sup> vgl. Wulff 1979

<sup>475</sup> Lavine 1972

<sup>476</sup> Lavine 1972, S. 16

<sup>477</sup> vgl. Wulff 1979, S. 114

<sup>478</sup> Wulff 1979, S. 114

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

schen Schrift und Sprache nicht kennen. Selbst wenn sie scheinbare Richtigschreibungen hervorbrächten, sei ihnen die Schrift-Sprache-Zuordnung nicht bewusst.<sup>479</sup> Er bezieht sich hier auf eine Untersuchung von Reid<sup>480</sup>, die 1966 und 1967 in Form von strukturierten Interviews zwölf Kinder zwischen 5,1 und 5,5 Jahren aus einer Anfängerklasse in Edinburgh zu ihrer Vorstellung von „Lesen“ befragte. Es zeigte sich, dass die Kinder nur eine vage Vorstellung über das Lesen hatten. Es konnten zwar alle Kinder sagen, dass sie nicht lesen können, sie konnten aber nicht näher benennen, was das Lesenkönnen ausmache. Auch war den Kindern unbekannt, dass geschriebene Wörter aus Buchstaben bestehen, welche Laute bezeichnen.

Wulff<sup>481</sup> beobachtete, dass die Kinder interessanterweise relativ genaue Vorstellungen vom Schreiben hatten. So wussten die meisten, dass Schreiben das Produzieren von Symbolen sei und es sich vom Malen und Zeichnen unterscheidet. Unbekannt war ihnen jedoch, dass das Lesen und Schreiben einander zugeordnete Tätigkeiten sind. Wulff bezieht sich hierbei zusätzlich zu Reid<sup>482</sup> auf eine Kontrolluntersuchung von Downing<sup>483</sup>, weist aber darauf hin, dass in beiden Studien die Versuchsgruppe zu gering sei, um in genügender Weise die Validierung dieser Beobachtungen garantieren zu können. Dennoch stellt er klar, dass die interne Repräsentation von Schrift und Schreiben bei Vorschulkindern denkbar komplex ist und in vielen Zügen der Gliederung von schriftlichen Phänomenen, wie Erwachsene sie üblicherweise ganz selbstverständlich vornehmen, denkbar unähnlich sind. Er bezieht sich auf linguistische Konzepte wie Wort, Buchstabe und Laut, welche Kindern im Vorschulalter unbekannt seien. Er betont jedoch, dass die Forschung hierzu noch in den Kinderschuhen stecke und es dringend notwendig sei, die wenigen vorliegenden Hypothesen durch weitere Studien abzustützen. Er weist auf den Mangel an langfristigen Beobachtungen von Einzelkindern oder Kindergruppen hin, die die individuelle Entwicklung von Schrift- und Schreib-Verständnissen beschreiben würden. Zudem stellt er in Frage, ob Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Raum problemlos auf andere soziokulturelle Gemeinschaften bezogen werden können.<sup>484</sup> Hierzu hat sich Ferreiro geäußert, deren Forschung im Folgenden in Auszügen vorgestellt wird.

---

<sup>479</sup> vgl. Wulff 1979

<sup>480</sup> vgl. Reid 1966, 1967

<sup>481</sup> vgl. Wulff 1979

<sup>482</sup> vgl. Reid 1966, 1967

<sup>483</sup> vgl. Downing 1969

<sup>484</sup> vgl. Wulff 1979

### 5.1.3 (Kritzels) Schreiben als Konstruktionsleistung

Ferreiro<sup>485</sup> führte über mehrere Jahre hinweg vor allem in Argentinien und in Mexiko Forschungen zur Schriftsprachentwicklung durch. Ihr Interesse bestand in der Psychogenese von Interpretationssystemen, die Kinder aufbauen, um alphabetische Repräsentationen von sprachlichen Äußerungen zu verstehen. Sie lenkte den Blick auf die konstruktiven Leistungen junger Kinder beim Umgang mit Schrift und beobachtete neben der Produktion von Texten vorrangig die interpretativen Aktivitäten der Kinder. Sie wollte verstehen, wie sich Vorstellungssysteme von Kindern über die Natur sozialer Objekte, wie die Schriftsysteme, entwickeln. Dabei stellte sie fest, dass nicht das alphabetische Schriftsystem an sich, sondern das Begreifen eines Repräsentationssystems wie das des Schriftsystems überhaupt, zu konzeptionellen Schwierigkeiten führt. Darin begründen sich ihrer Meinung auch die ähnlichen und oft identischen Schwierigkeiten von Kindern allgemein beim Erlernen der Schriftsprache und zwar unabhängig davon, welche Muttersprache sie sprechen und welches orthografische System sie im Einzelnen erlernen müssen.<sup>486</sup> Laut Ferreiro lassen sich drei Stufen mit diversen Unterteilungen herauskristallisieren, die im Ganzen eine geordnete Entwicklungsreihe bilden. Auf der ersten Stufe suchen die Kinder nach Kriterien, um die beiden graphischen Repräsentationen Malen und Schreiben unterscheiden zu können. Dabei kommen die Kinder zu der Erkenntnis, dass nicht die Art der Striche den Unterschied zwischen Bild und Text darstellt, denn beide Repräsentationen lassen sich mit Linien, Kurven oder Punkten herstellen, sondern wie die Striche aussehen. Beim Malen sehen die Striche so aus, dass sie dem Umriss des darzustellenden Objektes folgen, beim Schreiben folgen sie diesem Umriss nicht, man befindet sich somit außerhalb einer ikonischen Darstellungsweise. Die Formen der Buchstaben haben nichts zu tun mit der Form des Objektes, auf das die Buchstaben verweisen.<sup>487</sup> Mit der Festlegung solcher Unterschiede können die Kinder schnell zwei Basismerkmale jedes Schriftsystems erkennen: Arbitrarität des Formenbestands und Linearität.

Sie stellte zudem fest, dass Kinder sich weniger auf das Erfinden von Buchstaben konzentrieren, sondern eher darauf, wie die konventionellen Buchstaben, welche sie in ihrer Umgebung finden, nach den Gesetzen des jeweiligen Schriftsystems organisiert sind. Sobald die Kinder diese Erkenntnis gewonnen haben, ergibt sich für sie ein weiteres Problem, das der Quantität: Wie viele Buchstaben müssen zusammenkommen, damit etwas „Lesbares“ entsteht? Laut Ferreiro<sup>488</sup> führt dies zu der Konstruktion eines internen Prinzips, das sie als Prinzip der minimalen Quantität bezeichnet. Spanisch sprechende Kinder benötigten tendenziell drei Buchstaben, um sich sicher zu sein, dass dieses Gebilde etwas aussage. Erschwe-

---

<sup>485</sup> vgl. Ferreiro 1988 und 1999<sup>2</sup>

<sup>486</sup> vgl. Ferreiro 1999<sup>2</sup>, S. 21

<sup>487</sup> vgl. Ferreiro 1999<sup>2</sup>, S. 25

<sup>488</sup> vgl. Ferreiro 1999<sup>2</sup>, S. 26

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

rend kommt dann das Problem der Qualität hinzu: Die Kinder erkennen, dass die Buchstaben einer Kette unterschiedlich sein müssen, womit das Prinzip der internen qualitativen Variationen gemeint ist. Im englischsprachigen Raum kamen Freeman und Whitesell 1985<sup>489</sup> in Bezug auf das Lesen zu ähnlichen Schlussfolgerungen, auf welche an dieser Stelle nicht näher eingegangen wird.

Indem die Kinder diese Prinzipien zunehmend beherrschen, gelangen sie auf die zweite Stufe der Entwicklung. Sie beginnen objektive Unterschiede in den Buchstabenketten zu entdecken und diese für die unterschiedlichen Bedeutungen der Wörter verantwortlich zu machen. Schließlich kommt es auf der dritten Stufe zu einer „Phonetisierung“ von schriftlichen Repräsentationen, was wieder in einzelne Teilerkenntnisse seitens der Kinder unterteilt werden muss. Da Ferreiro hierzu nur Ergebnisse zu spanisch sprechenden Kindern vorweisen kann, welche sich von deutschsprachigen Kindern unterscheiden, soll an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden.

1984 untersuchte Matthews<sup>490</sup> in einer Quer- und in einer Längsschnittstudie in England den Prozess des Kritzelns bei Kindern von 0 bis 7 Jahren genauer. Zudem sammelte er über mehrere Jahre hinweg Daten seiner eigenen drei Kinder. Auch er bemängelt, dass der Kritzelphase in der Forschung zu wenig Bedeutung beigemessen wird. So würden lediglich die Endprodukte eine Rolle spielen, die begleitenden Prozesse jedoch werden außen vor gelassen.

*“Most research on children’s drawing concerns itself with analyzing configural end-products, ignoring all that precedes them.”<sup>491</sup>*

Gerade diese den Prozess begleitenden verbalen Ausführungen waren ihm besonders wichtig.<sup>492</sup> So zeichnete er alle Äußerungen der Kinder während des Kritzelns auf Ton- und Videoband auf, um diese schließlich zu transkribieren und auszuwerten. Somit war es möglich, Absichten und Bedeutungen der Zeichnungen zu verstehen und nachzuvollziehen. Er leitete daraus ab, dass die Ausgestaltungen der Kritzelprodukte auf der Grundlage von verschiedenen Symbolisationen erzeugt werden, die während des Kritzelns spontan entstehen. Somit ist das Kritzeln weit entfernt von bedenkenlosem Kritzeln, vielmehr sind Zeichnungen von Kindern ab einem bestimmten Entwicklungsstadium in der Tat absichtsvolle Experimente mit inneren oder äußeren Vorstellungen. Voraussetzungen sind dabei *symbolic capacities and activities*.<sup>493</sup>

---

<sup>489</sup> vgl. Freeman/ Whitesell 1985, S. 22-24

<sup>490</sup> vgl. Matthews 1984

<sup>491</sup> Matthews 1984, S. 2

<sup>492</sup> vgl. Matthews 1984

<sup>493</sup> Matthews 1984, S. 3

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

Matthews führt also auf, dass die Aneignung und Entwicklung von Symbolisationen in die Kritzelphase fällt.

*“[...] the child builds iconography on a substratum of symbolizations which are as much to do with movement and time as they are with configurations. [...] Investigations made by the child at this time include those which monitor and represent the movement of imagined objects through space and time.[...] Transition from topological space to early (and rather startling) configural representation is described, as this is based on discoveries made by the child in the so-called “scribbling-stage”.<sup>494</sup>*

Es handelt sich hierbei zunächst vorwiegend um Symbolisierungen von motorischen Aktionen. Matthews beschreibt dieses Vorgehen folgendermaßen:

*“One such type of representation is an attempt by the child to monitor or record the movement through time and space of remembered or imagined objects or persons.”<sup>495</sup>*

Der Rahmen für diese Handlungen bietet meist das Symbolspiel, welches dem Kind einen Raum für So-tun-als-ob-Handlungen ermöglicht. Diese Bewegungsabläufe werden zunächst vom Kind selbst oder mithilfe eines Objekts durchgeführt. Es vollzieht nachahmend oder anderswie motiviert eine Tätigkeit. Ziel dieser Aktion ist es nicht, irgendein definierbares Produkt zu schaffen, sondern vielmehr wird dabei die Handlung oder das Objekt in einer Welt konzeptualisiert, über die das Kind noch gar nicht vollständig handelnd verfügt. Hierbei wird Bezug auf Piaget genommen, welcher das Symbolspiel als Möglichkeit sieht, einen Übergang von der äußeren Nachahmung zur inneren Nachahmung zu schaffen. Äußere Nachahmung meint, dass das Kind das nachahmt, was das Modell unmittelbar vorgibt. Mit der inneren Nachahmung ist eine verzögerte Nachahmung gemeint, was bedeutet, dass das Modell nicht mehr anwesend sein muss. Voraussetzung für die aufgeschobene Nachahmung ist, dass das Kind ein Modell dessen, was es nachahmen möchte, im Kopf konstruiert hat.<sup>496</sup>

Im Laufe der Entwicklung kehrt sich das Verhältnis um. Die konzeptualisierte Handlung dominiert über die tatsächliche Handlung und diese wird somit zur sekundären Aktion bei der Symbolverwendung.<sup>497</sup> Häufig wird die Aktion verbal begleitet beziehungsweise kommentiert. Dies gilt auch für graphische Ergebnisse, die die Kinder produzieren. Hasert merkt hierzu folgendes an:

*„Wenn Kinder mit Schriftsprache umgehen und ihre graphischen Ergebnisse kommentieren, sind damit noch nicht die spezifischen alphabetischen, schriftsprachlichen Fähigkeiten ausgebildet. Die Funktion der Schrift, etwas Gemeintes zum Ausdruck zu bringen, wird ebenfalls erst erworben. Schrift und Bildzeichen können für etwas stehen.“<sup>498</sup>*

---

<sup>494</sup> Matthews 1984, S. 2

<sup>495</sup> Matthews 1984, S. 3

<sup>496</sup> vgl. Piaget 1975

<sup>497</sup> vgl. Hasert 1995, S. 43

<sup>498</sup> Hasert 1995, S. 48

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

1995 beschreibt Hasert<sup>499</sup> in seiner Untersuchung zum Schreiben im Vorschulalter, dass Kritzelzeichen potentieller Ausgangspunkt der Bewusstwerdung der Wirkung eigener Tätigkeit sein können. Hierbei spielt der interpretative Akt in der Bezugsperson-Kind-Interaktion, womit das Sprechen über die Tätigkeit gemeint ist, eine tragende Rolle. Das graphische Zeichen erhält auf diese Weise eine Bedeutung im Reden über die vollzogenen motorischen Bewegungen und deren Ergebnisse.

*„Ob dabei dem Kind Intentionalität unterstellt wird, ist zuerst einmal unerheblich. Entscheidend ist, daß die Bezugsperson eine „Remanenz“-Bedeutung zuweist. Selbstverständlich kann dieser Akt des Meinens auch vom Kinde ausgehen; man muß hier von einem Wechselspiel, einer echten Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind ausgehen. Das sprachliche Zeichen taucht dabei in Verbindung mit dem gestischen und zeichnerischen Produkt auf.“<sup>500</sup>*

Zudem kann Hasert<sup>501</sup> aufzeigen, dass die Handlungen und der Situationsrahmen aus der sozialen Umgebung des Kindes die Bedeutung der Tätigkeit des Schreibens und die Bedeutung der entstehenden Kritzelspuren definieren. So hat er festgestellt, dass die Formen, die das Kind zu Papier bringt, Ähnlichkeiten mit den Formvorbildern in seiner sozialen Umgebung aufweisen. Somit gibt es einen Zusammenhang des Formenrepertoires mit den Formen aus der kindlichen Umgebung (zum Beispiel das untersuchte Kind Lucia schreibt Rechnungen, füllt Schecks aus, schreibt in den Geburtstagskalender der Oma). Das Kind baut auf diese Weise das Inventar der graphischen Mittel auf. Dabei lernt es, dass Schreiben in bestimmten Situationen von jemandem ausgeübt wird und dass dabei bestimmte Materialien in einer bestimmten Art und Weise verwendet werden. Zudem hat die Tätigkeit eine Art Struktur und unterliegt bestimmten Regeln. Die Zeichen sind auf irgendeine Weise geordnet und sind wie in einer Art Kette miteinander verbunden. Hasert bezeichnet dies als Handlungs- und Situationswissen.<sup>502</sup> Kritisch ist hier anzumerken, dass nicht bekannt ist, unter welchen Bedingungen genau die Produkte entstanden sind. Somit könnten Haserts Analysen und Interpretationen auch spekulative Anteile enthalten.

Das Forschungsinteresse für die frühen Schreibungen von Kindern fiel im Vergleich zum Schriftspracherwerb bisher gering aus. Die sogenannte Vorphase wurde zwar wahrgenommen, jedoch nicht ernsthaft als wichtige Vorstufe für das Schreibenlernen angesehen. Die ersten Schreibversuche von Kindern wurden häufig unterschätzt und lediglich als Kritzeln bezeichnet. Dass diese Kritzelversuche sich jedoch qualitativ unterscheiden und bereits differenziert betrachtet werden können, wurde meist vernachlässigt. In der Kunstpädagogik dagegen wird der Kritzelphase eine wichtige Bedeutung für die Zeichenentwicklung beigemessen. Im Folgenden wird dies aufgezeigt.

---

<sup>499</sup> vgl. Hasert 1995, S. 40

<sup>500</sup> vgl. Hasert 1995, S. 41

<sup>501</sup> vgl. Hasert 1995, S. 38

<sup>502</sup> vgl. Hasert 1995, S. 38

#### 5.1.4 Die Kritzelphase in der Schreib- und Zeichenentwicklung

Bereits in den ersten Lebensmonaten schmieren, kritzeln und sudeln Kinder und hinterlassen somit ihre ersten Spuren, zum Beispiel mit dem „Breifinger“ auf dem Tisch, an der Tapete, im Sand oder an der angelaufenen Autoscheibe. Sie scheinen ihre Umwelt auf ästhetische Weise und durch gestalterisches Tun zu erkunden. Kinder wiederholen diese Tätigkeiten immer wieder, sie erkennen, dass sie auf diese Weise etwas von Dauer hinterlassen können. Eine Spur zu hinterlassen bedeutet, eine Handlung zu hinterlassen, einen Ort zu markieren, den ich verändert habe. Damit verbunden ist sicherlich auch die Erfahrung von Kompetenz, von Selbstwertgefühl und Ich-Stärke.<sup>503</sup> Das Schmieren und Kritzeln bringt dem Kind also nicht nur Befriedigung und Spaß, sondern auch Selbstsicherheit durch den sichtbaren Erfolg. Dies ist als wichtiger Faktor bei der Entwicklung früher Schreibungen anzusehen. Nach Günther<sup>504</sup> und Spitta<sup>505</sup> beginnt die Schreibentwicklung ungefähr im zweiten Lebensjahr. Die Zeichenentwicklung beginnt dagegen deutlich früher, indem Kinder diese Spuren auf unterschiedlichen Oberflächen mit unterschiedlichen Materialien hinterlassen. Beim Schmieren und Kritzeln wird nicht nur eine Spur hinterlassen, sondern es wird auch Bewegung ausgedrückt. Somit muss eine Kinderzeichnung nicht zwangsläufig etwas ausdrücken, sie kann ebenso gut einen Bewegungsprozess repräsentieren. Im Unterschied zu frühen Schreibungen wird in der kunstpädagogischen Forschung das Kritzelstadium als anerkannte Entwicklungsstufe der zeichnerischen Entwicklung angesehen. Es wurden verschiedene Analyseraster zur Beschreibung des Kritzels entwickelt, so spricht zum Beispiel Richter<sup>506</sup> von Kritzelereignissen, die in aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen unterteilt werden können (Schmierobjektivationen, Spur- und Gestenkritzel, Konzeptkritzel als Vorschemaphase, Schemaphase des Zeichnens). Schon sehr früh beginnen Kinder sich mit der Form des Zeichnens auseinanderzusetzen. Laut Gier kann jede frühe sichtbare Spur, die ein Kind setzt, schon als Kindermalei bezeichnet werden.<sup>507</sup> Das Zeichnen und Malen ist für die Kinder ein sehr bedeutungsvolles Ereignis, da es hilft, Erfahrungen zu verarbeiten und eine Möglichkeit darstellt, sich mit der sichtbaren Welt auseinanderzusetzen. Günther<sup>508</sup> siedelt in seinem Modell das Kritzeln in der präliteral-symbolischen Phase an, er sieht diese Tätigkeit im Kontext der Symbolentwicklung und betrachtet sie als Vorbereitung des Schreibens. Sowohl das Beherrschen der Schriftsprache als auch das Zeichnen, scheinen essentiell wichtige Fähigkeiten zu sein.

*„Die Ausdrucksmittel Zeichnen und Malen gehören, neben der sprachlichen Verständigung, zu den wichtigsten Kommunikationsformen der Kindheit“<sup>509</sup>.*

<sup>503</sup> vgl. Stritzker/Peez/Kirchner 2008, S. 9f

<sup>504</sup> vgl. Günther 1995

<sup>505</sup> vgl. Spitta 1994, 6. Auflage

<sup>506</sup> vgl. Richter 1997

<sup>507</sup> vgl. Gier 2004, S.16

<sup>508</sup> vgl. Günther 1986

<sup>509</sup> Reiß 1996, S.VII

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

Die Schriftsprachentwicklung und die Zeichenentwicklung scheinen sich zu ähneln. Zu beiden Entwicklungsprozessen gibt es Phasenmodelle<sup>510</sup>, die einen idealtypischen Verlauf skizzieren und dabei aber nicht ausschließen, dass es sowohl bei der Schreib- als auch bei der Zeichenentwicklung individuelle Unterschiede gibt. So verharrt ein Kind länger auf einer Stufe als andere Kinder, die diese Stufe nur kurz streifen oder fast zu überspringen scheinen. Auch vermeintliche Rückschritte sind bei beiden Entwicklungen zu beobachten. Kinder, die bereits einen Menschen schematisch darstellen können, verwenden häufig trotzdem noch Kritzelemente in ihren Zeichnungen. Beim Schriftspracherwerb lässt sich etwas Ähnliches beobachten.

Eberhard<sup>511</sup> hat im Rahmen einer unveröffentlichten wissenschaftlichen Hausarbeit den Versuch unternommen, jeder Phase der Schreibentwicklung eine entsprechende Phase der Zeichenentwicklung zuzuordnen. Beim Betrachten dieser Zuordnung findet man entsprechende Entwicklungsstufen, die auf ein gleiches Niveau gesetzt werden können. Das Modell soll im Folgenden jedoch nur auszugsweise, bezogen auf die Tätigkeit des Kritzelns, vorgestellt werden. Eberhard bezieht sich bei der Schreibentwicklung auf Günther<sup>512</sup> und bei der Zeichenentwicklung weitgehend auf Richter<sup>513</sup>.

Tab. 5: Zuordnung der Schreibentwicklung zur Zeichenentwicklung  
(Eberhard 2009)

	<b>Präliteraal-symbolische Phase/ Kritzelschreiben</b>	<b>Kritzelphase/ Kritzelzeichnen</b>
a	Kritzeln ohne Beziehung zur Schrift	Spurkritzel
b	Kritzeln als eindeutige Schreibhandlung mit schriftähnlichem Charakter	Gestenkritzel: Ich-Kreise, „Strahlenfigur“
c	buchstabenähnliche Symbole	Konzeptkritzel: Anfänge des Kopffüßlers

Eberhard<sup>514</sup> unterteilt die Schreibentwicklung in der präliteraal-symbolischen Phase in ein Kritzeln ohne Bezug zur Schrift (a), in ein Kritzeln, das eindeutig aufgrund der Form und der Stiftbewegung als Vorform des Schreibens zu identifizieren ist (b) und in ein Kritzeln, das bereits buchstabenähnliche Formen annimmt (c). Dieser Phase wurde das Kritzeln in der Zeichenentwicklung zugeordnet und entsprechend in Entwicklungsschritte unterteilt. Bei (a) handelt es sich um ein Kritzeln, das noch allein durch motorische Vorgänge geleitet ist. Das Kind setzt noch keine Striche nach einer bestimmten Intention. Der nächste Schritt auf dieser

<sup>510</sup> Ein Phasenmodell zur zeichnerischen Entwicklung soll in dieser Arbeit nicht näher ausgeführt werden

<sup>511</sup> vgl. Eberhard 2009

<sup>512</sup> vgl. Günther 1986

<sup>513</sup> vgl. Richter 1997

<sup>514</sup> vgl. Eberhard 2009, S. 35f



## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

Stufe (b) ist in der Schreibentwicklung das Kritzeln mit schriftähnlichem Charakter und in der Zeichenentwicklung der Ich-Kreis oder die „Strahlenfigur“. In beiden Bereichen hat das Kind einen bedeutenden Schritt getan, indem es seine Handlung mit einem eindeutigen Sinn unterlegt. Es kritzelt nicht mehr irgendetwas, sondern etwas ganz Bestimmtes. In der Zeichnung entsteht nun aus einem Gewirr von Linien eine erste Figur. Es handelt sich dabei aber weder um „echte“ Schrift noch um eine „echte“ Menschenzeichnung. Sobald Kinder jedoch äußern können, was sie mit ihrem Werk darstellen möchten, wird klar, dass Kinder durchaus einen Unterschied machen, ob es sich beispielsweise um einen Brief oder ein abgebildetes Objekt handelt. Dies wird deutlich, wenn sie den Erwachsenen „vorlesen“, was sie geschrieben haben oder ihr Bild kommentieren. Sobald das Kind versucht schrifttypische Handlungen nachzuahmen (c), indem es buchstabenähnliche Zeichen produziert, liegt die Einsicht zugrunde, dass Schrift aus einzelnen Buchstaben/ Zeichen besteht. Auch das Kind, das einen Kopffüßler zeichnet, hat sich weiterentwickelt. Aus der Strahlenfigur wird nun eine Figur, die neben dem Kopf auch Arme und/ oder Beine aufweist. Zur weiteren Entwicklung lässt sich sagen, dass das, was beim Schreiben die Einsicht in den Laut-Buchstaben-Bezug ist, beim Zeichnen von menschlichen Figuren die Einsicht ist, dass Kopf und Rumpf nicht einen Körper ergeben, sondern dass die menschliche Gestalt in zwei Teile gegliedert ist. Darauf soll in dieser Arbeit jedoch nicht näher eingegangen werden.

Eberhard<sup>515</sup> analysierte 14 Zeichen- und Schreibprodukte von Kindern im Alter zwischen drei und vier Jahren. Die dabei verwendeten Daten stammen aus der Pilot-Studie, die im Rahmen des dieser Arbeit zugrunde liegenden Projektes<sup>516</sup> an zwei unterschiedlichen Kindergärten durchgeführt wurde. Der Schwerpunkt der Studie von Eberhard beruht in erster Linie auf dem Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Zeichnens und der Entwicklung des Schreibens. Die Zeichen- und Schreibprodukte entstanden im Rahmen eines Kaufladenspiels mit anschließendem Erstellen eines Einkaufszettels. Eberhard geht der Frage nach, ob es eine gewisse Parallelität zwischen der Entwicklung des Zeichnens und der Schriftentwicklung gibt. Sie fasst am Ende ihrer Arbeit zusammen, dass die Entwicklung des Schreibens und des Zeichnens bezogen auf die Probanden ihrer Studie zwar nicht parallel verläuft, es aber erste Hinweise für eine typische Entwicklung gibt. Ihre Ergebnisse können aufgrund der sehr geringen Probandengruppe als nicht repräsentativ angesehen werden und müssen mit Vorsicht betrachtet werden, dennoch sind die beiden Thesen, die sie am Ende aufstellt, an dieser Stelle durchaus erwähnenswert. Es würde sich lohnen, in diesem Bereich mit einer größer angelegten Studie weiterzuforschen, um die aufgestellten Hypothesen eventuell weiter untermauern zu können.

---

<sup>515</sup> vgl. Eberhard 2009

<sup>516</sup> Siehe Kapitel 5.1.7

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

### 1.) Schreibvorbildthese:

Die Schreibentwicklungsstufe eilt der zeichnerischen Entwicklungsstufe voraus, was nach Eberhards<sup>517</sup> Meinung auf Schreibvorbilder zurückgeführt werden könnte. Da die Kinder im Alltag häufig vor allem Erwachsene beim Schreiben und nicht beim Zeichnen beobachten, könnte diese Tätigkeit von den Kindern als besonders interessant und wichtig empfunden werden. Durch die Vorbilder würden sie dazu motiviert eigene Schreibprodukte anzufertigen, um somit die Handlungen der Erwachsenen nachzuahmen.

### 2.) Prozessthe<sup>518</sup>:

Dem Schreiben und dem Zeichnen liegen unterschiedliche Prozesse zugrunde. Beim frühen Schreiben handelt es sich um die Nachahmung einer Handlung. So imitiert das schreibende Kind beispielsweise die Schreibrichtung und die Handbewegung der kompetenten Schreiber. Später werden vorgefertigte Buchstabenreihen (vor allem der eigene Name) von den Kindern abgemalt. Bei diesen Buchstaben handelt es sich um standardisierte Formen. Anders ist dies, wenn Kinder zeichnen. Die Kinder finden ihre Formen nicht, indem sie Handlungen nachahmen oder vorgezeichnete Objekte nachzeichnen. Vielmehr müssen sie schon sehr früh eigene kreative Lösungen finden. Gerade in der frühen zeichnerischen Entwicklung spielen vor- geburtliche, sowie nachgeburtliche, aber auch eigene Identitätsfindungsprozesse eine entscheidende Rolle. Die Prozesse des Schreibens und des Zeichnens sind also grundlegend andere. Für viele Kinder scheint die Nachahmungshandlung interessanter oder auch weniger schwierig zu sein.

Sjölin<sup>519</sup> sieht Schrift als Medium und Gegenstand ästhetischer Erfahrung an. Sie spricht in ihrer Untersuchung von ästhetischen Momenten in Kinderarbeiten. So ist Schrift in dieser Untersuchung nicht nur instrumenteller Lerngegenstand, sondern auch Medium und Gegenstand ästhetischer Erfahrung. Sie zeigt anhand von Kinderarbeiten auf, dass sich darin „eine je eigene Ordnung, ein Gestaltungsprinzip“<sup>520</sup> erkennen lässt. Sjölin versucht den sinnstiftenden Bewegungen der Kinder auf dem Papier Sinn zu entnehmen. Dabei geht es nicht um eine Bewertung im Hinblick auf Schreibnormen, sondern um den Versuch, die Kinderarbeiten als Ergebnisse von Symbolisierungsprozessen zu verstehen. Diesen Ansatz verfolgt auch Matthews in seiner Publikation *Drawing and Painting – Children and Visual Representation*.<sup>521</sup> Seine These ist, dass das Zeichnen und Malen den Kindern dabei hilft, Symbole und deren Bedeutungen zu verstehen. So schreibt er:

---

<sup>517</sup> vgl. Eberhard 2009

<sup>518</sup> vgl. Eberhard 2009

<sup>519</sup> vgl. Sjölin 1994, S. 160

<sup>520</sup> vgl. Sjölin 1994, S. 160

<sup>521</sup> Matthews 2009<sup>2</sup>

*“[...] when they **represent** anything (using a mark, a shape, an action or an object) **they make something stand for something else**, and through **expression** (in speech, action or images) **they show emotion**. They also use visual media to produce and investigate lines, shapes and colours in a process which is related to other intellectual domains, for example, language, logic and mathematics. [...] This means that, in actions they can make with their own bodies, an in actions they can perform upon objects and media, but perhaps especially with drawing and painting media, children learn how to form representations, symbols and signs. This forms the basis for all thinking. If you think this through, this means that, far from being at the periphery of education, what adults call “children’s art” has a central role to play in cognitive development.”<sup>522</sup>*

Dehn<sup>523</sup> versteht das frühe Schreiben als Annäherung an Schriftlichkeit und nicht als eine biographisch frühe Anwendung der Regeln unserer Alphabetschrift. So unterscheiden sich diese frühen Formen des Schreibens in ihren Merkmalen und in ihrer Funktion von späteren Formen. Diesen Ansatz vertritt auch Schmid-Barkow<sup>524</sup>, indem sie ein Modell entwickelte, welches dazu dient, die frühen Schreibversuche von Kindern auf mehreren Ebenen beschreibbar zu machen. Das Modell wird im Folgenden aufgezeigt.

### 5.1.5 Ein Modell zur Beschreibung früher Schreibhandlungen

Das Modell von Schmid-Barkow<sup>525</sup> wurde skizziert, um auf diese Weise die Facetten der produktiven literalen Praxis im frühen Kindesalter besser erfassen zu können. Es erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, Schmid-Barkow nennt es einen Entwurf für ein Beschreibungsraster für Schreibhandlungen beginnender Literalität.<sup>526</sup> Sie nennt dabei mehrere Teilkomponenten, die von Bedeutung sind und je nach Schreibaufgabe unterschiedliche Berücksichtigung finden: Repräsentation und Konstruktion von Bedeutung und deren Verräumlichung, um Kommunikation, um eine mnemotechnische (sich etwas merken können) Funktion, um einen Text, um graphische Formen, um Lautbezug und um Bewegung. Sie geht davon aus, dass sich kleine Kinder zunächst mimetisch der Schriftwelt nähern, indem sie Schreiben nachahmen und so tun „als ob“. Diese Nachahmung kann sich jedoch auf unterschiedliche Aspekte des Schreibens beziehen. So kann es sich um eine Mimese der Schreibbewegung handeln, es kann aber auch eine Nachahmung der Formen sein. In manchen Feldern kann das Kind mimetisch tätig sein, in anderen Feldern auf einer Ebene, die ein Verstehenwollen von Schrift impliziert und in anderen bereits auf einer Ebene, die auf ein bewusstes Agieren schließen lässt. Schmid-Barkow geht von einer Dimension der Mimese (Nachahmung), einer Dimension des Erschließens und einer Dimension der kompetenten Teilhabe an der Schriftkultur aus.<sup>527</sup>

---

<sup>522</sup> Matthews 2009<sup>2</sup>, S. 1, Hervorhebungen im Original

<sup>523</sup> vgl. Dehn 1996b

<sup>524</sup> vgl. Schmid-Barkow 2009

<sup>525</sup> vgl. Schmid-Barkow 2009, S. 205

<sup>526</sup> vgl. Schmid-Barkow 2009, S. 204

<sup>527</sup> vgl. Schmid-Barkow 2009, S. 205

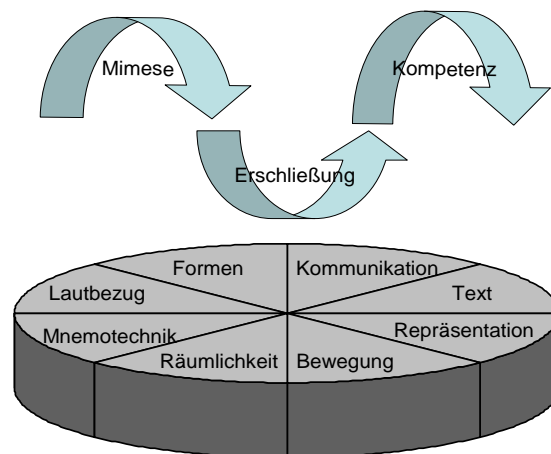


Abb. 7: Modell zur Beschreibung früher Schreibhandlungen  
(Schmid-Barkow 2009, S. 205)

Die einzelnen Felder können noch weiter ausdifferenziert werden. So kann zum Beispiel das Feld Räumlichkeit in die Kategorien Linearität (Zeilenförmige Anordnung, Schreibrichtung, Händigkeit, Formale Anordnung und so weiter) weiter unterteilt werden. Auf andere Möglichkeiten der Ausdifferenzierung wird im empirischen Teil dieser Arbeit näher eingegangen, da das Modell die Grundlage zur Kategorienbildung bei der Notatenanalyse darstellt. Auch Lenel hat sich intensiver mit den Faktoren auseinandergesetzt, welche als Voraussetzung für den Schriftspracherwerb angesehen werden können. Ihr Modell zur integrierten Schrifterfahrung wird im nächsten Abschnitt vorgestellt.

### 5.1.6 Das integrierte Schrifterfahrungsmodell von Lenel

Nach dem integrierten Schrifterfahrungsmodell von Lenel<sup>528</sup> beginnt der Schrifterwerb dann, wenn das Kind die Möglichkeit hat, Schrift in seiner Umgebung wahrzunehmen. Sie kritisiert, dass alle bisherigen Modelle zum Schriftspracherwerb von einem einseitigen Schriftverständnis ausgehen, indem Schrift entweder als piktographisch oder als Code für die Laute der Sprache verstanden wird. Sie versteht Schrift jedoch als Darstellung von Sinn und Form der Sprache.<sup>529</sup> Sie entwickelt eine Theorie, in der im sogenannten Darstellungssystem der Schrift beide Aspekte wichtig sind. Der erste Schritt liegt nicht in isolierten Fertigkeiten, sondern in der Unterscheidung von Schrift und Bild, die im Sinne des Wahrnehmungslernens durch Beobachtung und Nachahmung praktizierter Schrift ermöglicht wird.<sup>530</sup> Hier wird die Auseinandersetzung mit den Untersuchungen von Legrün und Twiehaus deutlich, sie bezieht

<sup>528</sup> vgl. Lenel 2005, S. 166

<sup>529</sup> vgl. Lenel 2005, S. 164

<sup>530</sup> vgl. Lenel 2005, S. 55

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

deren Ergebnisse in ihre eigene Forschung mit ein. Lenels Langzeituntersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass sich Kinder im Sinne des Konstruktivismus ein Bild von Schrift rekonstruieren und wahrnehmungsbasiert lernen. Dabei muss

*„[...] Schrift als bedeutungsvolle Handlung erfahren werden [muss]. Wahrnehmungslernen findet nur dort statt, wo der Lernprozess einen Aufbau von Unsicherheit ermögliche und die Gelegenheit zur aktiven Nachahmung der Handlungen des Lesens und Schreibens gegeben sei.“<sup>531</sup>*

Schriftwahrnehmung löst in diesem Konzept einen Lernprozess aus, in dessen Verlauf verschiedene Erkenntnisse erworben werden. Diese Erkenntnisse ermöglichen jeweils neue Verarbeitungsprozesse. Die erste Erkenntnis besteht darin, dass das Kind nach und nach entdeckt, dass es einen Unterschied zwischen Bildern und Schrift gibt. Es entwickelt Kriterien für Schrift und Nicht-Schrift (Linearität, Vertikalität der Schreibbewegung, Links-Rechts-Ausrichtung, Anordnung einzelner, immer wiederkehrender Buchstaben zu Ketten<sup>532</sup>). Es beginnt nun Buchstaben wahrzunehmen, diese von anderen Zeichen zu unterscheiden, um diese schließlich zu schreiben. Dass Sprache durch Schrift dargestellt werden kann, erkennen Kinder vermutlich durch Erfahrungen beim Vorlesen. Diese Erfahrungen gipfeln in der Entwicklung des Buchstabenkonzepts und führen schließlich zur Einsicht in die Phonem-Graphem-Zuordnungen. Obwohl durch dieses Modell versucht wird, frühe Erfahrungen mit Schrift differenzierter darzustellen als dies herkömmliche Stufenmodelle leisten, ist es dennoch stark auf das alphabetische Schriftsystem bezogen. Jedoch zeigt Lenel durch ihr Modell sehr deutlich auf, dass die Bedeutung von Schrift im Umfeld der Kinder besonders wichtig ist, um Schriftwahrnehmung zu initiieren.

---

<sup>531</sup> vgl. Lenel 2005, S. 126

<sup>532</sup> vgl. Lenel 2005, S. 164

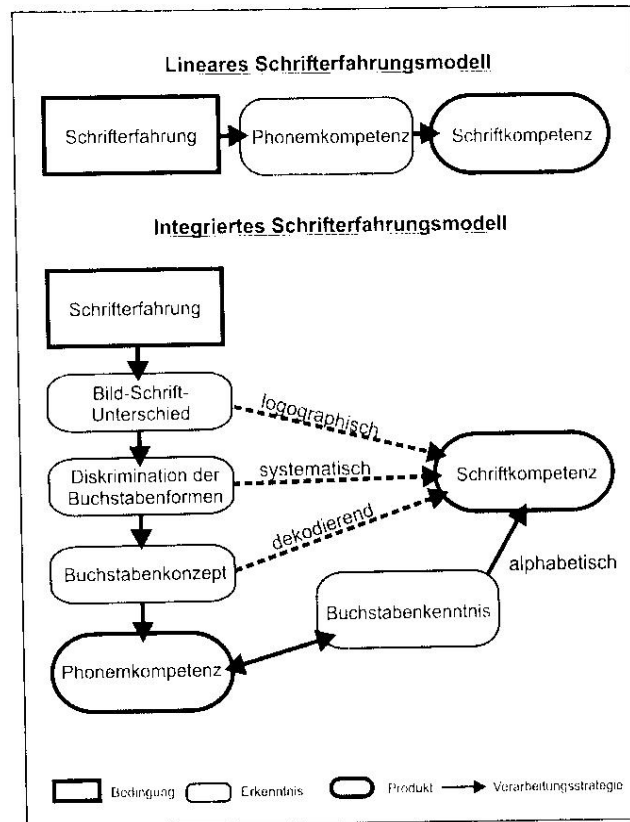


Abbildung 22: Schrifterfahrungs-Modell vor und nach den empirischen Untersuchungen

Abb. 8: integriertes Schrifterfahrungsmodell  
(Lenel 2005, S.166)

Sowohl Lenel<sup>533</sup> als auch Schmid-Barkow<sup>534</sup> betonen die Notwendigkeit der frühen Auseinandersetzung mit Schrift. Dies ermöglicht den Kindern das Sammeln der oben genannten Erfahrungen und das Gewinnen wesentlicher Einsichten als Vorbereitung für den Schriftspracherwerb.

Das Projekt *Frühe Literalität – die Entstehung graphischer Symbolik bei Kindern vor dem Erwerb konventioneller Schriftzeichen* von Barkow und Graf<sup>535</sup> knüpft hier an und ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

### 5.1.7 Frühe Literalität – die Entstehung graphischer Symbolik bei Kindern vor dem Erwerb konventioneller Schriftzeichen

In einer Längsschnittstudie mit zwei Messzeitpunkten im Abstand von acht Monaten wurden 55 Kinder zwischen 2,11 und 4,0 Jahren (zum ersten Messzeitpunkt), eingebettet in ein Kaufladenspiel, aufgefordert einen Einkaufszettel zu schreiben. Die Kinder wurden hierzu paarweise in einen separaten Raum gebeten. Jedes Kind bekam ein leeres Blatt Papier, auf

<sup>533</sup> vgl. Lenel 2005

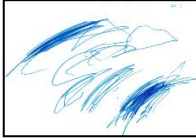

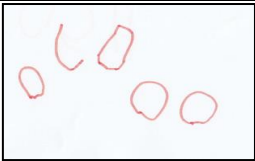
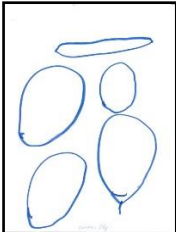
<sup>534</sup> vgl. Schmid-Barkow 2009

<sup>535</sup> vgl. Barkow (Hrsg.) 2013


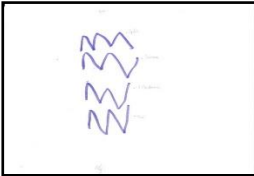
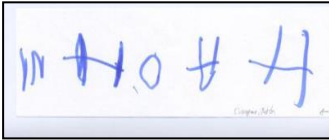
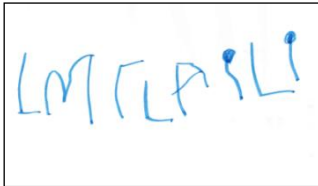


## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

welchem zunächst der eigene Namen notiert werden sollte. Hierbei wurde davon ausgegangen, dass die Kinder noch nicht alphabetisch verschriften können und ihren Namen bestenfalls logographisch abbilden. Anschließend wurden den Kindern in einer festgelegten Reihenfolge ein Apfel, eine Banane, zwei Mandarinen und eine Kiwi vorgelegt. Die Kinder wurden aufgefordert, diese Gegenstände auf einem Einkaufszettel aufzuschreiben. Dieser sollte beim zeitlich leicht verzögerten Einkaufen noch einmal funktional verwendet werden. Der gleiche Ablauf fand acht Monate später erneut statt, jedoch nahmen hierbei nur noch 39 Kinder teil. Ein Ziel des Projekts bestand darin, Beschreibungs- und Analysekriterien für die Kritzelereignisse von Kindern im frühen Kindergartenalter zu entwickeln, da aus schriftlinguistischer Sicht die bisher gehandhabte Unterscheidung von Kritzeln und Schreiben in der Schriftspracherwerbsliteratur als zu undifferenziert erschien. Daraufhin wurde folgendes Beschreibungsraster entwickelt, welches eine Aufteilung in eine präliterale und präpiktorale Schiene vornimmt.

Tab.6: Beschreibungsraster zur Unterscheidung von Kritzeln und Schreiben

Kategorie		Beschreibung
Spur- und Gestenkritzel		willkürliche Zeichenformen, weder objekt- noch schriftähnlich
präpiktoral 1		ansatzweise objektähnlich, keine Details, wenig Differenzierung
präpiktoral 2		objektähnlich, wenige Details und Differenzierungen
präpiktoral 2,5		Mischform mit Elementen aus präpiktoral 2 und 3

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

präpiktoral 3		Objektähnlich, deutliche Differenzierung und Details
präliteral 1		ansatzweise schriftähnlich, gesteuerte Zickzackformen als Nachahmung von Schrift
präliteral 2		gezielte und gesteuerte Formen, buchstabenähnlich
präliteral 2,5		Mischform mit Elementen aus präliteral 2 und 3
präliteral 3		Buchstaben aus dem alphabetischen Inventar
(prä)literal 4		Vollständige Wörter mit allen zu verschriftenden Buchstaben

Das Raster sieht vor, zunächst alle sichtbar dargestellten Symbole formal zu beschreiben. Die Symbole der Kinder können ab einem gewissen Entwicklungsstand anhand ihrer formalen Gestaltung entweder als Zeichensymbole oder als Schriftsymbole identifiziert und einer bestimmten Stufe von *Präpiktoralität* oder *Präliteralität* zugeordnet werden.

Die Bezeichnung der Spur- und Gestenkritzel, welche in Anlehnung an Richter<sup>536</sup> verwendet wird, bezeichnet Notate<sup>537</sup>, die weder eine Objekt- noch eine Schriftähnlichkeit aufweisen. Somit lassen diese noch keine eindeutige Unterscheidung zwischen schriftähnlichem oder

<sup>536</sup> Richter 1997

<sup>537</sup> Für die graphischen Produkte, die die Kinder während der Studie anfertigten, wird der Begriff Notate verwendet, da diese Bezeichnung weitgehend neutral ist.



## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

bildlichem Charakter zu. Sie setzen sich aus verschiedenen geformten Linien, Strichen, Kreiskritzeln, Pulspunkten und Schaukelbewegungen zusammen.<sup>538</sup> Diese Symbole lassen sich lediglich kategorisieren anhand der Bedeutung, die in ihnen impliziert ist. In diesem Zusammenhang zeigt sich der Stellenwert des kommunikativen Austauschs mit den Kindern während des Schreib- beziehungsweise Zeichenprozesses, denn nur durch das Kommentieren der Handlung kann etwas über ihre Handlungsabsicht in Erfahrung gebracht werden. Da dies nicht immer möglich ist, wird dieses Stadium keiner konkreten Kategorie zugeordnet.

Die Kategorie *präpiktoral* bezeichnet Notate, die annähernde Objektähnlichkeit aufweisen. Diese Kategorie wird in vier Unterkategorien ausdifferenziert. Als *präpiktoral 1* werden Notate bezeichnet, welche ansatzweise objektähnlich sind. Sie lassen entsprechende Formen erkennen, weisen allerdings keinerlei Details und weinige Differenzierungen auf. Als *präpiktoral 2* werden Notate bezeichnet, welche ansatzweise objektähnlich sind und zudem einige wenige Details zur Unterscheidung verschiedener Objekte aufweisen. Bei diesen beiden Unterkategorien stellte sich das Problem der Trennschärfe. Somit kann diskutiert werden, ob eine solche Differenzierung sinnvoll ist. Die Unterkategorie *präpiktoral 3* wird dann zugewiesen, wenn ein Notat einen objektähnlichen Charakter aufweist und deutliche Unterscheidungsmerkmale zwischen den einzelnen Objekten vorliegen, die entsprechend mehr Details enthalten (zum Beispiel einen Stiel am Apfel). Eine Mischform stellt die Unterkategorie *präpiktoral 2,5* dar. Hier werden Notate zugeordnet, welche Elemente sowohl aus der Unterkategorie *präpiktoral 2* und *präpiktoral 3* aufweisen.<sup>539</sup>

Die *präliterale Phase* impliziert eine gewisse Schriftähnlichkeit und wird in fünf weiteren Unterkategorien ausdifferenziert, um die unterschiedlichen Ausprägungsgrade der Schriftähnlichkeit zu erfassen. Als *präliterale 1* werden jene Notate eingestuft, welche die formale Gestalt einer Zickzacklinie annehmen. Diese wird als Versuch angesehen, ein Wort darzustellen, indem die gleichmäßige Bewegung und Struktur der Schrift nachgeahmt wird. Literale Darstellungsanteile, die als Bedeutungsträger fungieren könnten, sind nicht zu erkennen. Diese Zickzackgraphie war zum ersten Erhebungszeitpunkt die am häufigsten auftretende Form überhaupt. Als *präliterale 2* werden Schriftereignisse bezeichnet, welche bereits literale Zeichen (Buchstaben in einer erkennbaren Form) andeuten. Es handelt sich hierbei im Unterschied zu den Spur- und Gestenkritzeln um gezielte und gesteuerte geformte Zeichen. Notate, die der Unterkategorie *präliterale 3* zugeordnet werden, enthalten konventionelle Buchstabenformen, die aus dem Inventar des Alphabets stammen. Dabei treten Mischformen auf zwischen *präliterale 2* und *präliterale 3*. Die Notate, die dieser Zwischenstufe *präliterale 2,5* zugeordnet werden, enthalten sowohl buchstabenähnliche Zeichen als auch Buchstaben. Zu

---

<sup>538</sup> Die Beschreibung erfolgte durch Kellogg 1970 und Meyers 1971

<sup>539</sup> diese Unterkategorie wurde von Julia Barta im Rahmen einer Wissenschaftlichen Hausarbeit im Kontext des Projektes hinzugefügt

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

der Unterkategorie *präliteral 4* gehören Notate, bei denen ganze Wörter alphabetisch verschriftet werden.

Im Projekt konnten in der Regel alle Einzelschreibungen der Kinder in eine bestimmte Kategorie eingestuft werden. Bezüglich der Darstellung der Objekte (Apfel, Banane, Mandarinen, Kiwi) ließen sich bei den Kindern Spur- und Gestenkritzel, präpiktorale und präliterale Formen finden. Bei den Namensschreibungen lediglich Spur- und Gestenkritzel oder präliterale Formen. Diejenigen Kinder, die das Stadium der Spur- und Gestenkritzel hinter sich gelassen haben, wählen für ihren Namen in jedem Fall eine schriftähnliche Notation, während sie bei der Darstellung von Gegenständen durchaus auch den präpiktoralen Weg suchten. Bei den Namensschreibungen dominieren die präliteralen Darstellungen, bei den Objektdarstellungen die präpiktoralen. Der Anteil der Spur- und Gestenkritzel ist bei beiden nahezu gleich.

Bei der Verwendung präliteraler Formen überwiegt sowohl bei der Namensschreibung als auch bei der Schreibung der Objekte die Zickzackgraphie. Bei der Namensschreibung greifen allerdings schon mehr Kinder auf das Formeninventar von Buchstaben oder buchstabenähnlichen Formen zurück.

In der Studie zeigt sich, dass sich gerade das Bewusstsein, nicht schreiben zu können, und das Wissen um die Unterscheidung von Schreiben und Malen dazu führen kann, dass ein Kind mit voller Absicht als Alternative eine zeichnerische Darstellung wählt. Ein anderes Kind bezeichnet die frühe präliterale Form des Zickzacks seiner Nebensitzerin als „Kritzelkratze“, während seine eigene Version des Geschriebenen kaum über ein Spur- und Gestenkritzel hinauskommt.

Eine konsequente Entwicklungslinie von der Zickzacklinie zu buchstabenähnlichen Formen über logographische Darstellungsweisen bis hin zur phonetischen Schreibung scheint nicht zwingend, von der Zickzackgraphie wechseln Kinder durchaus noch später in den präpiktoralen Modus, wenn ihnen diese Notation funktional sinnvoller erscheint, das heißt die Zickzackgraphie kann durchaus als nicht angemessene Schreibung empfunden und zugunsten einer ikonischen Notation verworfen werden, von einem weiter entwickelten präliteralen Stadium aus erfolgt jedoch kein Wechsel mehr auf den präpiktoralen Pfad.<sup>540</sup>

Sowohl die *präliterale Phase* als auch die *präpiktorale Phase* mit ihren jeweiligen Unterstufen können jederzeit parallel auftreten. Die in der Schriftspracherwerbsliteratur häufig erwähnte Vermutung, eine bildhafte Darstellung ginge dem Schreiben voraus, kann durch das Projekt nicht bestätigt werden, ganz im Gegenteil. Die Ergebnisse zeigen auf, dass nach den Spur-

---

<sup>540</sup> mehr dazu bei Barkow (Hrsg.) 2013; Isler/ Knapp (Hrsg.) 2012, S. 17

und Gestenkritzeln eher die Zickzackgraphie am Anfang der graphischen Entwicklung steht, als das Zeichnen von Objekten.

## 5.2 Zusammenfassung und Forschungsbedarf

Im Deutschen wird der Begriff Literalität als Entsprechung für das englische Wort Literacy benutzt. Im engeren Sinne ist hiermit die Fähigkeit des Lesens und Schreibens gemeint. Im weiteren Sinne wird jedoch all das mit einbezogen, was die Menschen zu einer verständigen Teilhabe an der in ihrer jeweiligen Gesellschaft üblichen Schriftkultur befähigt. Damit einhergeht, dass es sich hierbei um keinen statischen Begriff mit fest definierten Inhalten handelt. Somit gibt es nicht die Literalität oder Literacy für alle, diese variiert in Raum und Zeit und ist in spezifische kulturelle Praktiken eingebettet. Somit muss diese immer kontextualisiert definiert werden.<sup>541</sup> Literacy hat vielfältige Funktionen, Barton und Hamilton<sup>542</sup> unterscheiden diesbezüglich verschiedene Literacies in je verschiedenen Lebensbereichen wie zum Beispiel „*workplace-literacy*“, „*family-literacy*“ oder „*visual-literacy*“. Die Berücksichtigung der Art und Weise des Umgangs mit Schrift in einer Gesellschaft ist somit grundlegend für das Verständnis von Literacy. Diese daraus resultierenden unterschiedlichen Praktiken dienen als Ausgangspunkt für die Idee, „*dass in den verschiedenen Kontexten ebenso verschiedene Schriftsprachkompetenzen bzw. Ausprägungen von Schriftsprachkompetenz präsent sind.*“<sup>543</sup> Literacy muss demnach im Umfeld des Handelns verortet werden und immer aus der Situation heraus verstanden werden. Somit kann der Begriff Literalitätspraktiken die Möglichkeit bieten, eine Verbindung zwischen den Aktivitäten des Lesens und Schreibens und den sozialen Strukturen, in welche diese Aktivitäten eingebettet sind und diese wiederum mit gestalten, aufzuzeigen. So üben Menschen in unterschiedlichen Bereichen ihres Lebens unterschiedliche Tätigkeiten aus, sprechen auf unterschiedliche Weise an unterschiedlichen Orten (zu Hause, in der Schule, am Arbeitsplatz), tragen an unterschiedlichen Orten unterschiedliche Kleidung, übernehmen unterschiedliche soziale Rollen und verfolgen unterschiedliche Ziele.<sup>544</sup>

Im einfachsten Sinn sind Literalitätspraktiken also das, was Menschen mit Literalität tun, ungeachtet ihres Alters. Die individuellen Literalitätspraktiken verändern sich im Laufe der Zeit als Folge wechselnder Anforderungen, verfügbarer Ressourcen und persönlicher Interessen und neue Praktiken werden durch Lernprozesse erworben. Dieses Lernen findet in bestimmten sozialen Kontexten statt, wobei ein Teil dieses Lernens die Internalisierung sozialer Pro-

---

<sup>541</sup> vgl. Linde 2008, S. 56

<sup>542</sup> vgl. Barton&Hamilton 2000

<sup>543</sup> Linde 2008, S. 65

<sup>544</sup> vgl. Linde 2008, S. 65f

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

zesse ist. Alle Studien<sup>545</sup> zu diesen Praktiken beziehen sich primär auf Literalitätspraktiken von Erwachsenen, entsprechende Praktiken von Kindern wurden bisher kaum erforscht. Im angelsächsischen Raum ist der Bereich der *Early- bzw. Emergent Literacy* ein eigenständiger Forschungszweig. Hierzulande fehlt gar ein wissenschaftlicher Begriff für diesen Bereich. Die Auseinandersetzung mit Schrift im Kindergarten gerät zwar zunehmend ins Blickfeld<sup>546</sup>, die frühkindliche Literacy wird jedoch kaum ernsthaft untersucht. Diese Lücke versucht die vorliegende Studie bezogen auf die teilnehmenden Kinder ein Stück weit zu schließen. Es soll aufgezeigt werden, dass manche Kinder auch schon weit vor Schulbeginn Interesse an Schrift haben und sie aufgrund ihres Interesses eigene Theorien über Schrift entwickeln. Zudem soll geklärt werden, ob dieses Interesse geweckt und gezielt gefördert werden kann.

Tatsache ist, dass es in unserer Gesellschaft nicht wenige Kinder gibt, die in ihrer Umgebung früh mit Schrift konfrontiert werden. Sie entwickeln zum Teil bereits weit vor Schuleintritt eigene Vorstellungen über Schrift. Sie beginnen zu verstehen, dass Symbole Träger von Bedeutungen sind und versuchen sich in der ersten Verwendung von Symbolen. Das Repertoire reicht dabei von Zickzacklinien über schriftähnliche Zeichen und Andeutungen von Buchstaben bis hin zu Schreibungen, die dem Schriftsystem entsprechen. Diese frühen Erfahrungen mit Schrift sind nach Lenel<sup>547</sup> besonders für den späteren Verlauf des Schriftspracherwerbs von Bedeutung. Die Kinder sind sich in diesem frühen Stadium des Schreibens zwar noch nicht der Schrift-Sprache-Zuordnung bewusst, auch haben sie den Lautbezug meist noch nicht erkannt, dennoch haben sie eine Vorstellung davon gewonnen, dass Schrift Mitteilungscharakter besitzt.<sup>548</sup> Zum Schriftspracherwerb entstanden in den letzten 35 Jahren diverse Modelle. Allen gemeinsam ist, dass das Stadium, das dem phonetischen beziehungsweise alphabetischen voraus geht, nur unzureichend definiert ist und daher eher diffus zu sein scheint. Die Reichweite und Tiefe der Erklärungen dieser Modelle sind begrenzt, da sie die Prozesse stark vereinfachen, diese zu idealtypischen Verläufen zusammenfassen und individuelle Abweichungen nicht berücksichtigen.<sup>549</sup> So werden alle frühen Schreibungen von Kindern, wie (qualitativ) verschieden sie auch sind, in Bezug auf derzeit existierende Schriftspracherwerbsmodelle der Kritzelphase beziehungsweise präliteralen Phase zugeordnet, unbeachtet des Kontextes, in welchem sie entstanden sind. Das Stadium des frühen Schreibens, das bei manchen Kindern vor dem logographischen Schreiben steht, wird meist außer Acht gelassen. Die zwingende Existenz einer logographischen Stufe wird

---

<sup>545</sup> z.B. Barton&Hamilton 2000, Street 1984, Scribner&Cole 2001

<sup>546</sup> vgl. Näger 2005, Ulich 2003

<sup>547</sup> vgl. Lenel 2005, S. 169

<sup>548</sup> vgl. Wulff 1979, S.2

<sup>549</sup> vgl. Lenel 2005, S. 73

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

zudem zum Beispiel von Bremerich-Vos<sup>550</sup> in Frage gestellt. Auch werden die komplexen kognitiven Prozesse, die der Produktion von Schreibungen zugrunde liegen, in diesen Modellen nur eindimensional erfasst.

Möchte man sich intensiver mit den frühen Schreibungen befassen, so gibt es zwei Bereiche, die näher erforscht werden sollten. Zum einen ist dies der Bereich, der sich mit der Konzeptualisierung von frühen Schreibungen befasst und zum anderen ist es die Deskription der Kritzelschrift selbst.

In Bezug auf die Deskription der Kritzelschrift gibt es, wie bereits in Kapitel 5.1 aufgeführt, bereits einige Untersuchungen, die interessante Ergebnisse aufzeigen, welche jedoch teilweise auch hinterfragt werden sollten. Auch bleiben noch zahlreiche Fragen offen, welche am Ende dieses Kapitels aufgeführt werden.

Zunächst ist die Untersuchung von Twiehaus<sup>551</sup> erwähnenswert. Sie vertritt zwar sehr stark die Nachahmungsthese, was mit Blick auf die Ergebnisse der Studie im empirischen Teil dieser Arbeit als zu einseitig angesehen werden kann, dennoch ist ihr Kriterienkatalog, welcher das Prinzip des Zeilensprungs, das der links-rechts-Läufigkeit und das der oben-unten-Orientierung als typische Charakteristika von frühen Schreibungen herausstellt, von Bedeutung. Sie führt diese Kriterien rein auf Abbildungsvorgänge zurück, in welchen ein Urbild in einem Abbild wiedergegeben wird. Das Urbild stellt dabei die verbindliche Buchstabenschrift dar, die eben diese oben genannten Gestaltungsmerkmale aufweist. Sie spricht von einem Differenzierungsprozess mit dem Ziel, möglichst große Ähnlichkeit zur Schrift herzustellen. Dieser Gedanke soll in etwas abgeänderten Form im empirischen Teil dieser Arbeit eine Rolle spielen. Plausibel erscheinen zudem die Ergebnisse von Ferreiro<sup>552</sup>, vor allem das Prinzip der minimalen Quantität und das Prinzip der internen qualitativen Variationen, welche auch in den Schreibungen gefunden wurden, welche im Rahmen der dieser Arbeit zugrunde liegenden Studie entstanden sind. Nicht vergessen darf man die Untersuchungen von Matthews<sup>553</sup> und Hasert<sup>554</sup>, da sie insofern interessant sind, dass das Augenmerk auf den verbalen Ausführungen beim Schreiben liegt, um somit Bedeutungen, die dahinter stecken, zu ergründen.

---

<sup>550</sup> vgl. Bremerich-Vos 1996

<sup>551</sup> vgl. Twiehaus 1979

<sup>552</sup> vgl. Ferreiro 1999<sup>2</sup>

<sup>553</sup> vgl. Matthews 1984

<sup>554</sup> vgl. Hasert 1995

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

Schmid-Barkow<sup>555</sup> führt diese unterschiedlichen Untersuchungsgegenstände in ihrem Modell zur Beschreibung früher Schreibhandlungen zusammen, das Modell bietet jedoch noch Möglichkeiten zur Ausdifferenzierung und Präzisierung. Zuletzt sei das integrierte Schrifterfahrungsmodell von Lenel<sup>556</sup> erwähnt, welches insofern von Interesse ist, dass es verschiedene Erkenntnisse aufzeigt, die im Lernprozess erworben werden müssen, um dadurch neue Verarbeitungsprozesse zu ermöglichen. Dieses Modell ist jedoch noch stark auf das alphabetische Schriftsystem bezogen.

Das Anliegen der vorliegenden Arbeit ist es nun, zum einen diese frühkindlichen Nachahmungen von Schrift mit ihren asemantischen Vorstufen<sup>557</sup> genauer zu betrachten. Zum anderen soll untersucht werden, über welches Wissen über Aufbau und Struktur von Schrift Kindergartenkinder verfügen. Analysiert werden sollen aus diesem Grund sowohl die Produkte an sich, als auch die Entstehungsprozesse, welche den Produkten zugrunde liegen.

Blickt man auf eben diese Entstehungsprozesse, so stellt neben den komplexen kognitiven Prozessen auch der Bereich der Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt eine bedeutsame Einflussgröße dar. Nach Youniss<sup>558</sup> stellt gerade die Peer-Sozialwelt, welche in Kindertageseinrichtungen zu finden ist, einen besonders fruchtbaren Lernkontext dar. Die Kompetenz- und Machtverhältnisse in Peer-Beziehungen sind relativ ausgeglichen und somit stehen die Chancen recht gut, dass Probleme kooperativ angegangen werden und so eine umfassende Perspektive bezüglich des Lerngegenstands, in diesem Falle die Schrift, in „Ko-konstruktion“ gebildet werden kann. Nach Wygotski<sup>559</sup> sind zudem Interaktionen mit kompetenteren Personen wichtig, denn so eignen sich Kinder die Sprache und andere Werkzeuge des Denkens an. Somit stellt auch die Erwachsenen-Kind-Interaktion eine wichtige Interaktionsform dar. Diesen möglichen Einflussgrößen wird in Kindertageseinrichtungen noch recht wenig Beachtung geschenkt. Hier ist von Interesse, wie sich Interaktionsform(en) in Bezug auf Schreibhandlungen ausgestalten und welche Form sich möglicherweise als besonders geeignet in Bezug auf die Schreibentwicklung herausstellt.

Da die Kindertageseinrichtung neben der Familie eine wichtige Sozialisationsinstanz darstellt, ist es wichtig, Hinweise auf frühe Schrifterfahrung zu erkennen, einzuschätzen und entsprechend darauf zu reagieren, denn frühe Formen des Schreibens können als Vorbereitung auf die Schriftlichkeit angesehen werden. Die unterschiedlichen Erfahrungen, die Kinder im Lau-

---

<sup>555</sup> vgl. Schmid-Barkow 2009

<sup>556</sup> vgl. Lenel 2005

<sup>557</sup> vgl. Wulff 1979, S.1

<sup>558</sup> vgl. Youniss 1994, S.10

<sup>559</sup> vgl. Wygotski 1986, S. 86

## Zum aktuellen Forschungsstand im Bereich des frühen Schreibens

fe ihrer Entwicklung machen, lassen sich kaum messen und wahrscheinlich nur anhand von Indikatoren erfassen, die einen Rückschluss auf die Existenz entsprechender Erfahrungen zulassen. Solche Indikatoren können das Erkennen von Logos sein, die Fähigkeit Schriftzeichen von anderen Zeichen zu unterscheiden, aber auch die Erkenntnis, dass Schrift Bedeutung trägt. Das Modell von Barkow<sup>560</sup> ist ein erster Versuch, diesen komplexen Prozess in einzelne Teilprozesse zu zerlegen. Ein wichtiges Anliegen der vorliegenden Arbeit ist demnach das Herausfiltern von Indikatoren, welche auf Schrifterfahrung schließen lassen. Frühe Formen des Schreibens entfalten sich zunehmend und könnten vermutlich auch in Kindertageseinrichtungen durch entsprechende Angebote weiterentwickelt werden. So ist es von Interesse herauszufinden, wie ein pädagogisches Szenario gestaltet werden kann, um literale Praktiken bereits bei kleinen Kindern zu initiieren und im besten Fall als Routine zu festigen.

An dieser Stelle setzt das Forschungsvorhaben an, das im Folgenden näher ausgeführt wird. Die Studie möchte Einblicke in beobachtbare frühe Prozesse des Schreibens bei drei- und vierjährigen Kindergartenkindern ermöglichen. Das Augenmerk liegt dabei zum einen auf den Prozessen, die zu frühen Schreibungen führen und zum anderen auf der Deskription der Schreibprodukte. Von Bedeutung ist das pädagogische Szenario, welches Schreibhandlungen initiiert, aber auch die Interaktionsprozesse, welche innerhalb dieses Szenarios zu beobachten sind. Ein Ziel ist dabei das Herausfiltern von Hinweisen, welche auf bereits vorhandene Schrifterfahrung schließen lassen. Ein weiteres Ziel ist das Gewinnen von didaktischen Hinweisen, wie Begegnungen mit Schrift in Kindertageseinrichtungen ermöglicht werden können, so dass die Kinder auf der Grundlage dieser erlebten Schriftlichkeit ihre Vorstellungen über Schrift mehr und mehr strukturieren und ausbauen können. Aus den Daten soll eine Übersicht entwickelt werden, welche diese sukzessive Annäherung an Schrift aufzeigt.

Die Anlage der Studie, die Fragestellungen und die Ergebnisse sind Gegenstand des empirischen Kapitels.

---

<sup>560</sup> siehe Kapitel 5.1.5

## Teil II: Eine Studie zu vorschulischer Schrifterfahrung

In diesem Kapitel werden das Forschungsinteresse und das Design der Studie vorgestellt. Aus dem Forschungsinteresse lassen sich die Forschungsfragen ableiten, welche sich auf den im vorherigen Kapitel herausgearbeiteten Forschungsbedarf beziehen.

In der Studie wird davon ausgegangen, dass schon kleine Kinder unterschiedliche Vorstellungen über Schrift und Schreiben entwickelt haben, sie also schon lange vor Schuleintritt vielfältige Erkenntnisse bezüglich der Funktion von Schrift gewinnen und erste Strukturen ihres Aufbaus erkennen.

*„Einsichten in die Struktur der Schrift sind Resultate von Erfahrungen, die zu Mustern geordnet wurden. Diese sozial vermittelten Erfahrungen mit Schriftkultur lassen sich nur schwerlich mit Hilfe von normierten Tests oder Screenings messen. Literacy lässt sich nur über Indikatoren erfassen, die auf das Vorhandensein entsprechender Erfahrungen hinweisen.“<sup>561</sup>*

Es soll aufgezeigt werden, dass diese Vorstellungen nicht allein auf Nachahmung von Schreibhandlungen, -bewegungen oder Buchstabenformen basieren, sondern dass damit auch Einsichten anderer Art einhergehen, welche aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen mit Schrift gewonnen wurden und stetig weiter ausdifferenziert werden. Sowohl Lenel<sup>562</sup> als auch Schmid-Barkow<sup>563</sup> betonen die Notwendigkeit der frühen Auseinandersetzung mit Schrift. Dies ermöglicht den Kindern das Sammeln der oben genannten Erfahrungen und das Gewinnen wesentlicher Einsichten als Vorbereitung für den Schriftspracherwerb. Kerstück der Studie ist das pädagogische Szenario, welches Auseinandersetzungen mit Schrift auf unterschiedliche Arten und Weisen provoziert.

Hierfür ist es notwendig, den noch recht diffusen Begriff der Schrifterfahrung mit Inhalt zu füllen, was im Laufe der Auswertungsprozesse nach und nach erfolgt, um am Ende in Kapitel 7 in eine Übersicht zu münden. Diese Übersicht speist sich aus den theoretischen Grundlagen der vorausgehenden Kapitel, vor allem auf Überlegungen von Ferreiro, Nickel, Lenel und Barkow,<sup>564</sup> auf die Forschung zu den *emergent literacy skills*<sup>565</sup>, aber auch aus eigenen Annahmen, welche sich im Idealfall aus den gesammelten Daten heraus ergeben. Hier zeigt sich, dass der vorliegenden Studie eine induktive Vorgehensweise zugrunde liegt, nämlich dass aus den Daten heraus neue Erkenntnisse gewonnen werden, welche helfen, die bereits existierenden Theorien und Ergebnisse einerseits zu stützen aber auch zu verändern, zu erweitern oder teilweise kritisch zu betrachten oder zu hinterfragen. Genauer wird durch die Fragestellungen unter Punkt 1 aufgezeigt.

---

<sup>561</sup> Nickel 2007, S. 90

<sup>562</sup> vgl. Kapitel 5.1.6

<sup>563</sup> vgl. Kapitel 5.1.5

<sup>564</sup> siehe Kapitel 5

<sup>565</sup> siehe Kapitel 4



## Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen

Äußerungen, die Kinder zu Schrift und über Schrift machen, können auf Erfahrungen mit derselben hinweisen. Dies lässt sich vereinbaren mit dem zweiten Ausgangspunkt der Überlegungen der Studie. Es wird davon ausgegangen, dass Kinder neugierig sind und aus eigenem Antrieb heraus lernen und erkunden wollen, im Idealfall im wechselseitigen Dialog mit gleichaltrigen oder erwachsenen Personen. Dabei ist die Qualität der Interaktion entscheidend für die Lernprozesse. In der Studie spielen sowohl die Kind-Kind-Interaktion als auch die Erwachsenen-Kind-Interaktion eine wichtige Rolle. Dabei soll erkennbar werden, unter welchen Bedingungen die erstere beziehungsweise die zweite die günstigere Form darstellt, um zum einen Erfahrungen mit Schrift zu initiieren und zum anderen, um Hinweise auf Erfahrungen mit Schrift durch (verbale) Äußerungen zu erhalten.

Den Rahmen für die Studie stellt das pädagogische Szenario dar. Innerhalb des Szenarios spielen zum einen die Schreibangebote eine wichtige Rolle, aber auch alle sonstigen kommunikativen Situationen, in denen Begegnungen mit Schrift stattfinden. Innerhalb dieses Szenarios können möglicherweise Hinweise auf Schrifterfahrung seitens der Kinder identifiziert und zudem soziale Aushandlungsprozesse in Bezug auf Schrift ermöglicht werden. Eventuell können daraus didaktische Hinweise abgeleitet werden, wie Schrifterfahrung bereits im Kindergarten ermöglicht und gefördert werden kann und welche Formen der Interaktion den Lernprozess initiieren und unterstützen können. Nachfolgend wird zunächst auf das Ziel und die Untersuchungsfragen der Arbeit eingegangen. Danach wird die forschungsmethodische Vorgehensweise, auf der diese Arbeit basiert, erläutert. Daran schließen sich das Vorstellen des Untersuchungsdesigns sowie Ausführungen zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten an. Abschließend werden die Ergebnisse zusammenfassend dargestellt.

## 1 Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen

Das Augenmerk der Studie ist auf den Bereich des frühen Schreibens gerichtet. Es wird davon ausgegangen, dass Begegnungen mit Schrift grundlegend sind, um Erfahrungen mit derselben sammeln zu können und darauf aufbauend Vorstellungen und Einsichten über die Funktion und den Aufbau von Schrift zu entwickeln. Dabei spielt vor allem das soziale und kulturelle Umfeld eine bedeutende Rolle, welches Begegnungen mit Schrift ermöglicht.

Folgende übergreifende Fragen sind von Interesse:

- Woran zeigt sich frühe Schrifterfahrung?
- Kann Schrifterfahrung initiiert und gefördert werden?

## Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen

Wenn sich Erfahrungen mit Schrift in Vorstellungen zeigen, welche Kinder über Schrift möglicherweise bereits aufgebaut haben, dann können obige Fragen spezifiziert werden:

- Welche Hinweise lassen auf bereits vorhandene Vorstellungen über Schrift bei den drei- und vierjährigen Kindern der Studie schließen?
- Können diese Vorstellungen durch entsprechende Angebote vertieft werden?

Bezogen auf Kinder, die möglicherweise noch keine Vorstellungen über Schrift aufgebaut haben, lässt sich folgende Frage formulieren:

- Können Begegnungen mit Schrift initiiert und Erfahrungen mit derselben dadurch ermöglicht werden?

Um Schrifterfahrungen von Kindern wahrnehmen und beobachten zu können, wird ein pädagogisches Szenario benötigt. Dieses Szenario betrachtet den Umgang mit Schrift als soziales Ereignis und bietet Möglichkeiten für diesen Umgang an. Hier stellen sich folgende Fragen:

- Wie kann das Szenario gestaltet werden, damit sich Hinweise auf Erfahrungen mit Schrift finden lassen?
- Wie kann das Interesse für Schrift geweckt bzw. wodurch kann Schrift zum Gegenstand der Aufmerksamkeit werden?

Kinder treten häufig in einen Dialog miteinander oder mit der Bezugsperson. Hier kommt der Interaktion eine bedeutende Rolle zu. In diesem Bereich soll deshalb folgenden Fragen nachgegangen werden:

- Welche unterschiedlichen Interaktionsprozesse begleiten das Entstehen früher Schreibungen?
- Welche Interaktionsformen stellen sich dabei als besonders günstig heraus?

Zur Beantwortung dieser Fragen ist es notwendig, sowohl die Produkte der Kinder in den Blick zu nehmen, die in Schreibsituationen entstehen, aber auch die Prozesse, welche das Schreiben begleiten. Auf beiden Ebenen soll weiteren Fragen nachgegangen werden.

Auf der Ebene der **Produkte** werden die Notate zunächst hinsichtlich bestimmter Merkmale, welche möglicherweise auf Erfahrungen mit Schrift hinweisen, sortiert. Folgende Fragen sind von Interesse:

## Zielsetzung, Fragestellungen und Hypothesen

- Welches Formeninventar verwenden Drei- und Vierjährige, wenn sie schreiben?
- Lassen sich die Formen durch bestimmte Merkmale voneinander abgrenzen im Hinblick auf eine mögliche Kategorienbildung?
- Können Entwicklungen sichtbar gemacht werden?
- Können Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung der Formen erkannt werden im Hinblick auf mögliche Typenbildung?

Blickt man auf die **Prozesse**, welche das Schreiben begleiten, so sind sowohl die nonverbalen als auch die verbalen Äußerungen der Kinder von Bedeutung, um die Notate besser einordnen und um möglicherweise auf Erfahrungen mit Schrift schließen zu können. Hier ist folgendes von Interesse:

- Inwiefern äußern sich drei- und vierjährige Kinder über Schrift?
- Welche Äußerungen begleiten das Schreiben, welche kommentieren das Notat?

Mit Blick auf die theoretischen Ausführungen im ersten Teil dieser Arbeit und ausgehend von den Fragestellungen lassen sich folgende Hypothesen formulieren:

- Durch die gezielte Auseinandersetzung mit Schrift verändern sich die Vorstellungen der Kinder über Schrift und Schreiben.
- Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wissen über Schrift und der Art der verbalen Äußerung über Schrift.
- Die Art des Schreibangebotes wirkt sich auf die Intensität der Auseinandersetzung mit Schrift aus.
- Die Art des Schreibangebots wirkt sich auf die Wahl des Interaktionsmodus im Bereich der Kind-Kind-Interaktion aus.
- Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wissen über Schrift und der Wahl des Interaktionsmodus.
- Der Grad des Involvement der erwachsenen Person in den Interaktionsprozess wirkt sich auf die Problemlösung aus.

Zur Überprüfung dieser Hypothesen und Beantwortung der Forschungsfragen, wird ein qualitativer Forschungszugang gewählt. Dieser zeichnet sich vor allem durch das Prinzip der Offenheit aus, was bedeutet, dass im Mittelpunkt eine möglichst vorurteilsfreie Erkundung des Forschungsfeldes steht. Durch dieses offene Herangehen soll induktiv, von den Daten aus-

gehend, neues Wissen generiert werden. Auf diese Weise kann der Anspruch, die vielschichtigen Entstehungsprozesse von frühen Schreibungen eingebettet in ein Interaktionsgeschehen zu erfassen, umgesetzt werden. Ziel ist es, am Ende des Forschungsprozesses möglicherweise neue Theorien formulieren zu können. „*Qualitative Forschung versteht sich demnach nicht als hypothesenprüfendes, sondern als hypothesengenerierendes Verfahren.*“<sup>566</sup>

Dennoch wird in dieser Studie bewusst nicht auf das Formulieren von Arbeitshypothesen im Vorfeld verzichtet, um somit der enormen Datenfülle, wie sie bei Videoaufnahmen automatisch anfällt, durch diese fragestellungsbezogene Festlegung von Perspektiven eine Strukturierung zu geben. Dies muss nicht bedeuten, dass die Forscherin nun nicht mehr offen für neue Beobachtungen ist. Die Offenheit für das Neue hängt nicht davon ab, dass bereits vorhandene Theorien nicht bewusst reflektiert werden, sondern davon, in welcher Weise die Suche nach dem Neuen methodisch gestaltet wird.<sup>567</sup> Das methodische Vorgehen dieser Studie wird im Folgenden aufgezeigt.

## 2 Untersuchungsaufbau und methodisches Vorgehen

*„Die Sozialisationsforschung umfasst einen breiten und reichhaltigen Gegenstandsbereich. Im Zentrum steht zum einen die disziplinenübergreifende Erforschung von individuellen Entwicklungsprozessen in wechselseitiger Interdependenz mit sozialen und materiellen Umwelten, die sich durch das Zusammenleben von Menschen konstituieren, reproduzieren und stetig wandeln. Zum anderen geht es darum, die gesellschaftlichen Bedingungen und konkreten Lebensverhältnisse zu analysieren, vor deren Hintergrund sich Sozialisationsprozesse vollziehen. Entsprechend behandelt die Sozialisationsforschung zentrale Themen aus Psychologie, Soziologie und Pädagogik [...].“<sup>568</sup>*

In der vorliegenden Untersuchung sollen Einblicke in die Prozesse des frühen schriftsprachlichen Lernens ermöglicht werden. Dieses Vorhaben erweist sich als sehr komplex mit hoher Alltagsrelevanz. Den Kindern, welche im weiteren Verlauf der Arbeit als Fokuskinder bezeichnet werden, soll somit möglichst offen im Lebenskontext begegnet werden. Davon ausgehend, dass Kinder bereits im Vorschulalter Alltagstheorien in Bezug auf Schrift und Schreiben entwickelt haben, ist es ein Anliegen der Studie, zu explorieren, wie diese Theorien und Vorstellungen aussehen könnten.

Der Zugang zum Feld ist ebenso zu bedenken, da bei qualitativer Forschung die Person des Forschers eine besondere Bedeutung hat. Der Forscher wird mit seinen kommunikativen Fähigkeiten zum zentralen Instrument der Erhebung und Erkenntnis. Er nimmt eine bestimmte Rolle und Position ein oder bekommt diese (teils unfreiwillig) zugewiesen. Von der Art dieser Rolle hängt es wesentlich ab, zu welchen Informationen der Forscher Zugang findet. Die

---

<sup>566</sup> Lamnek 1995, S. 23

<sup>567</sup> vgl. Flick 2004<sup>3</sup>, S. 272

<sup>568</sup> Hurrelmann/ Grundmann/ Walper 2008, S. 14

## Untersuchungsaufbau und methodisches Vorgehen

Zuweisung einer Rolle ist als Prozess der Aushandlung zwischen dem Forscher und den Beteiligten zu sehen, der verschiedene Phasen durchläuft.<sup>569</sup> In der vorliegenden Studie wird die Form der gezielten Interaktion mit den Beteiligten gewählt, da es sich um Kinder handelt, die aufgrund ihres geringen Alters vermutlich noch nicht in der Lage sind, Interaktionsprozesse über einen längeren Zeitraum hinweg in Gang zu halten.<sup>570</sup>

Ein weiterer wichtiger Baustein qualitativer Forschungsmethodik ist das Prinzip der Prozessualität. Die Art und Weise, wie Kinder ihre Welt deuten und in ihr handeln, verändert sich ständig, somit auch im Forschungsprozess. Dies ist in Bezug auf die Fragestellung ein wichtiger Punkt, da Kinder in kurzer Zeit viele neue Dinge erfahren und erkennen, was sich wiederum auf ihre Vorstellungen und Konzepte über Schrift auswirkt. Ein qualitativer Zugang kann dieser Tatsache am ehesten gerecht werden.

Ein anderes Kennzeichen qualitativer Forschung ist das Prinzip der Flexibilität. Dieses Prinzip lässt sowohl der Forscherin als auch den Kindern mehr Gestaltungsspielraum. Dies ist gerade in der Forschung mit Kindern ein wichtiger Punkt, da sich diese nur schwer in starre Rahmenvorgaben eingliedern lassen und es mehr Sinn macht, sie in den Forschungsprozess mit einzubeziehen. Dies ist bei der Planung des pädagogischen Szenarios Grundvoraussetzung. Die Schreibangebote sollen möglichst in einen sinnvollen funktionalen Rahmen eingebettet werden und zudem dazu dienen, Aufschluss über die Schrifterfahrung der Fokuskinder zu erhalten. Dies gelingt nur dann, wenn diese Kinder sich selbst mit ihren Ideen und Vorstellungen einbringen dürfen.

Durch die oben aufgeführten Punkte ist es deutlich geworden, dass eine qualitative Herangehensweise sowohl dem Gegenstandsbereich und der daraus resultierenden Fragestellung als auch den Bedürfnissen der Kinder im Vorschulalter am ehesten entspricht. Die Offenheit der qualitativen Methodik ermöglicht es, möglichst vielen Aspekten aus der Sicht der Kinder gerecht zu werden und hoffentlich neue Erkenntnisse über die Vorstellungen von Kindern über Schrift zu gewinnen. Da es sich um eine recht geringe Probandengruppe von nur neun Fokuskindern handelt, können die Ergebnisse jedoch nicht verallgemeinert werden, sondern sind bezogen auf diese kleine Gruppe zu sehen. Dennoch lassen sich daraus didaktische Hinweise ableiten, welche generell für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen, bezogen auf den Gegenstand Schrift, hilfreich sein können. Ausgehend von der Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen gilt es, die für die Erhebung der Daten am geeignetsten erscheinende Methode zu bestimmen und daran gekoppelt die Durchführung zu organisieren. Hierbei bie-

---

<sup>569</sup> vgl. Flick 2010, S. 143

<sup>570</sup> vgl. Kapitel 2.3

tet sich die Videographie an, da diese sowohl visuelle als auch auditive Daten gleichzeitig erfassen kann und es somit ermöglicht, die vielfältigen, die Interaktion prägenden Prozesse und Muster des Geschehens in ihrer Komplexität zu rekonstruieren.

In einem nächsten Schritt gilt es, die aufgezeichneten Audiodaten zum einen zu transkribieren und zum anderen eine Methode zur Reduktion der Fülle des Videomaterials auf die wesentlichen Sequenzen zu finden. Die Wahl fällt bei Ersterem auf das Transkriptionssystem GAT<sup>571</sup> und beim zweiten auf ein mikroethnographisches Vorgehen. Des Weiteren müssen Kategorien aus den Daten entwickelt werden, welche es ermöglichen, die Schreibprodukte darin einzuordnen, aber auch das Herausfiltern von Indikatoren für mögliche Schrifterfahrung erlauben. Um Aufschluss über die erlebte Schriftlichkeit von Seiten des Elternhauses zu gewinnen, wird ein Elternfragebogen eingesetzt. Zudem werden die Kinder zum Thema Schrift und Schreiben befragt. Im Folgenden werden der Untersuchungsaufbau und das methodische Vorgehen beschrieben.

### 2.1 Zur Anlage der Studie

Die Studie ist in das Forschungsprojekt *Frühe Literalität – die Entstehung graphischer Symbolik bei Kindern vor dem Erwerb konventioneller Schriftzeichen* eingebettet.<sup>572</sup> Die Studie befasst sich mit Einzelfallanalysen zum einen bezogen auf die Schreibprodukte, die im Laufe der Untersuchung entstehen, zum anderen mit den Prozessen, aus welchen die Schreibprodukte hervorgehen und welche das Entstehen der Schreibprodukte möglicherweise beeinflussen. Charakteristisch für qualitative Forschung ist das Arbeiten mit geringen Fallzahlen. Durch die Konzentration auf kleine Ausschnitte sozialer Realitäten ist es möglich, ihre Funktionsweise detailliert nachzeichnen zu können. Die Vorstellung, dass Theorien ausschließlich induktiv, aus dem Feld heraus, entwickelt werden, gilt als überholt und wird häufig auch als das „induktivistische Selbstmissverständnis beispielsweise im Zusammenhang mit der Auswertungsmethode der Grounded Theory“ bezeichnet.<sup>573</sup> Jede Wahrnehmung ist grundsätzlich abhängig von theoretischen Konzepten, Erwartungen und Vorerfahrungen, über welche ein Forscher verfügt. Somit kann eine explorative Vorgehensweise niemals als theoriefrei bezeichnet werden. Dennoch fungiert das theoretische Vorwissen als Sensor für bestimmte Aspekte oder Merkmale, die das Material aufweist, welche der Forscher sonst eventuell nicht wahrgenommen hätte. In der Grounded Theory wird dies als „theoretische

---

<sup>571</sup> Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem, vgl. Punkt 5.2.2

<sup>572</sup> vgl. Punkt 2.4.3.1.7

<sup>573</sup> Kelle 2007, S. 34

tät“ bezeichnet, womit auch gemeint ist, dass die Daten auf diese Weise eine Bedeutung erfahren und es auf diese Weise möglich ist, Unwesentliches vom Wesentlichen zu trennen.<sup>574</sup>

### 2.2 Das Untersuchungsfeld

Die Frage danach, inwiefern der Forscher die Perspektiven der beteiligten Personen überhaupt verstehen kann, ist eine Grundfrage qualitativer Forschung. Da es in dieser Studie um sehr junge Kinder geht, muss berücksichtigt werden, dass diese Kinder aufgrund sprachlicher, kognitiver und lebensweltlicher Aspekte jedoch andere Perspektiven auf das Leben haben als Erwachsene. Dies stellt eine zusätzliche Herausforderung dar. In der Kindheitsforschung spricht man seit den späten 1970er Jahren von einem Wandel des Kindheitsbildes, womit gemeint ist, dass das Kind als kompetenter Akteur und Konstrukteur von Wirklichkeit anerkannt wird. Honig bezeichnet in diesem Sinne Kinder als (Mit-)Produzenten ihrer Entwicklung.<sup>575</sup>

Im Folgenden werden zunächst kurze Angaben über den Kindergarten gemacht, welchen die neun Fokuskinder zum Zeitpunkt der Erhebung besuchten. Im Anschluss daran wird die Gruppe der Fokuskinder beschrieben, aber auch die familiären Rahmenbedingungen der Kinder werden deskriptiv dargestellt, um ein vollständiges Bild über die Stichprobe zu erhalten.

Die Datenerhebung erfolgt in einem städtischen viergruppigen Kindergarten in Süddeutschland. Dort werden 75 Kinder im Alter zwischen drei und sechs Jahren betreut. Die Fokuskinder stammen aus zwei unterschiedlichen Kindergartengruppen, kennen sich untereinander aber bereits, da es in der Einrichtung zahlreiche gruppenübergreifende Projekte und Aktivitäten gibt. Zudem finden die Morgenkreise und die Mahlzeiten gemeinsam statt. Die Einrichtung ist ab sieben Uhr geöffnet, die Eltern können die Betreuungszeiten flexibel buchen, es ist möglich, am Mittagessen teilzunehmen. Die Einrichtung bietet den Kindern unterschiedliche Ateliers an, was bedeutet, dass es Nischen gibt, die nach bestimmten Schwerpunkten eingerichtet sind. Es gibt ein Atelier für den mathematisch-logischen Bereich, eines für den sprachlichen, eines für den musischen und eines für den künstlerischen Bereich. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit sind Bewegungsangebote, Walderlebnistage, Exkursionen, Gartenprojekte und eine Theater-AG. Ein weiterer Schwerpunkt stellt die enge Zusammenarbeit mit den Eltern dar. Der Kindergarten legt großen Wert auf das Vermitteln des Gebrauchswerts von Schrift. So tragen sich die Kinder zu Beginn ihres Kindergarten-tages in ein Anwesenheitsbuch ein und entsprechend wieder aus, wenn sie abgeholt werden. Zudem dürfen die Kinder ihre Meinung über das Mittagessen in schriftlicher Form äußern, indem sie auf einer vorgefertigten Liste ihren Namen unter die entsprechende Rubrik eintragen (lecker,

---

<sup>574</sup> vgl. Strauss/ Corbin 1996, S. 25

<sup>575</sup> vgl. Honig 1999, S. 9

## Untersuchungsaufbau und methodisches Vorgehen

gut, nicht geschmeckt). Die Kinder werden aufgefordert, Postkarten aus dem Urlaub an den Kindergarten zu schicken, sie dürfen bei der Beschriftung von Plakaten, beim Anfertigen von Notizen, bei der Beschriftung von Bildern und Fotos usw. helfen. Es werden Merkzettel für die Eltern, aber auch an die Kinder ausgegeben, wenn es darum geht, etwas von zu Hause mitzubringen oder eine Aktivität anzukündigen. Zudem werden die Kinder aufgefordert, kleine Briefe für den Lob- und Kummerkasten anzufertigen. Hat ein Kind Geburtstag, darf jeder, der mag, Glückwünsche an das Kind notieren. Die Erzieherinnen leisten Unterstützung in unterschiedlichster Form (zum Beispiel darf ein Kind diktieren und die Erzieherin schreibt auf, die Erzieherin beantwortet Fragen bezüglich der Buchstaben usw.).

Nach dem ersten Messzeitpunkt der Längsschnittuntersuchung im Gesamtprojekt wurden neun „Fokus Kinder“, zwischen 3,3 und 4,3 Jahre alt, ausgewählt.<sup>576</sup> Diese Kinder besuchen den oben beschriebenen Kindergarten, so dass der Einfluss, den die Einrichtung bezüglich der Schreibangebote auf die Kinder auswirkt, in etwa gleich einzuschätzen ist. Das Umfeld der Kinder weist ähnliche sozialstatistische Merkmale auf, sie wohnen in einem gemischten Wohngebiet in unmittelbarer Nähe des Kindergartens. An das Wohngebiet schließt sich ein Neubaugebiet von Einfamilien- und Reihenhäusern an. Die Kinder kennen sich untereinander und gehen sehr vertraut miteinander um. Keines der Kinder wird aus der Gruppe ausgegrenzt. Die Gruppe besteht aus acht Mädchen (Amy, Chayenne, Florine, Ina, Mia, Liah, Julie und Sara) und einem Jungen (Fabian). Bis auf Florine gehen alle Kinder vertrauensvoll auf mich als Forscherin zu, erzählen spontan aus ihrem Alltag und sind zudem offen für Neues. Sie scheuen sich auch nicht, eigene Vorschläge für Schreibaufgaben einzubringen und diese auch umzusetzen. Florine ist eher zurückhaltend und spricht nur, wenn sie direkt angesprochen wird. Dennoch beteiligt sie sich an jedem Schreibangebot und verlässt den Raum erst, wenn sie persönlich verabschiedet wird.

Alle Kinder leben mit beiden Elternteilen zusammen in der Familie, sieben der neun Kinder haben entweder eine Schwester oder einen Bruder, sind jedoch das jüngste Kind in der Familie. Fünf der Geschwister gehen bereits in die Schule, zwei befinden sich im letzten Kindergartenjahr. In acht von neun Familien sprechen beide Elternteile deutsch mit ihren Kindern und sind auch deutscher Herkunft. In einer Familie spricht der Vater aufgrund seiner Herkunft türkisch mit den Kindern. Drei von neun Müttern sind zwischen 26 und 30 Jahre alt, zwei sind zwischen 31 und 39 Jahre und vier Mütter sind zwischen 40 und 49 Jahre alt. Angaben über das Alter der Väter liegen nicht vor. Die Schulabschlüsse und anschließende Berufsausbildung der Mütter lassen sich übersichtlich in folgender Tabelle darstellen. Auch hier liegen keine Angaben über die Väter vor.

---

<sup>576</sup> Hierbei war das Einverständnis der Eltern Voraussetzung, so dass eine eher zufällige Auswahl innerhalb eines Kindergartens zustande kam



## Untersuchungsaufbau und methodisches Vorgehen

Tabelle 7: Schulabschlüsse der Mütter

	Hauptschulabschluss	Mittlere Reife	Abitur
Mütter	1	5	3

Tabelle 7: Berufsausbildung der Mütter

	Keine Berufsausbildung	Berufsausbildung	Studium
Mütter	1	6	2

Tabelle 9: Erwerbstätigkeit der Mütter

	Hausfrau	Teilzeit bis 50%	Teilzeit bis 80%	Vollzeit
Mütter	1	6	1	1

Bei der Betrachtung der elterlichen Situation sind keine deutlichen Unterschiede zwischen den Kindern zu erkennen, weshalb an dieser Stelle nicht näher darauf eingegangen wird. Im Folgenden wird der Ablauf der Studie vorgestellt.

### 2.3 Ablauf der Studie

Die Datenerhebung findet zwischen den beiden Messzeitpunkten (t1: Februar und t2: September 2010) der Längsschnittuntersuchung des Gesamtprojektes<sup>577</sup> statt. Der erste Kontakt mit den Kindern war somit durch den ersten Messzeitpunkt bereits gegeben. Der zweite Kontakt (April), der den Auftakt für die Studie innerhalb des Teilprojektes darstellt, kann daran anschließen. Die Kinder werden von mir als Forscherin über einen Zeitraum von fünf Monaten hinweg an zwei aufeinanderfolgenden Tagen pro Woche im Kindergarten für ca. 30 bis 45 Minuten besucht. Das Umfeld ist den Kindern vertraut, sie bewegen sich dort frei und scheinen sich wohl zu fühlen. Die Kinder sind festen Kindergartengruppen zugeteilt, dennoch gibt es Möglichkeiten für gruppenübergreifende Aktivitäten (Gartenzeit, Frühstückspause, Malatelier, Bewegungsraum, Bauecke usw.). Bei jedem Besuch sammle ich die Kinder zunächst ein, was bedeutet, dass diese aus ihrer Aktivität herausgerissen werden. Dies scheint die Kinder nicht zu stören, sie kommen zum Teil bereits von alleine auf mich zu, wenn sie mich den Kindergarten betreten sehen.

Die Besuche finden in einem separaten Raum statt. Die Teilnahme ist freiwillig, genauso wie den Kindern ermöglicht wird, vom eigentlichen Schreibangebot abzuweichen und eigene Schreibideen einzubringen. Zudem bleibt die Wahl der Sozialform (alleine, mit einem oder mehreren Kindern, mit der Forscherin) meist den Kindern überlassen, wenn diese nicht durch die Art des Angebots (zum Beispiel ein Memoryspiel oder Lotto) bestimmt wird. Der

---

<sup>577</sup> siehe Punkt 5.1.7

## Untersuchungsaufbau und methodisches Vorgehen

Besuch soll möglichst in den Kindergartenalltag integriert werden, was zur Folge hat, dass die Schreibangebote thematisch auf Projekte und Themen, die während dieser Zeit im Kindergarten eine Rolle spielen, abgestimmt werden. Zudem werden die Schreibangebote von Woche zu Woche entwickelt, um flexibel auf die Wünsche und Interessen der Kinder reagieren zu können. Das pädagogische Szenario wird dennoch im Vorfeld geplant, denn laut Lenel<sup>578</sup> löst Schriftwahrnehmung einen Lernprozess aus, in dessen Verlauf verschiedene Erkenntnisse erworben werden. Diese Erkenntnisse ermöglichen jeweils neue Verarbeitungsprozesse. Die mitgebrachten Schreibangebote sollen auf unterschiedliche Weise Schriftwahrnehmung ermöglichen, um durch die Auseinandersetzung mit den Angeboten verschiedene Erkenntnisse zu gewinnen. Dies setzt voraus, dass die Angebote einer gewissen Strukturierung und auch Reihenfolge unterliegen müssen.

Während der Schreibsituationen wird bewusst der Dialog mit den Kindern gesucht, indem Fragen der Kinder beantwortet werden, Fragen an die Kinder gestellt oder Anregungen für ein weiteres Vorgehen gegeben werden. Durch diese Vorgehensweise ist es möglich, neben dem Schreibprodukt zusätzlich die verbalen Äußerungen mit zu berücksichtigen, um einen differenzierten Einblick über die Vorstellungen, die die Kinder über das Schreiben möglicherweise bereits gebildet haben, aber auch über mögliche Strategien beim Schreiben zu erhalten.

Ein wiederkehrendes Element (pattern) stellt das sogenannte „Ich-bin-da-Heft“<sup>579</sup> dar. In diesem wird zunächst das Datum des jeweiligen Tages notiert. Anschließend tragen sich die Kinder nacheinander darin ein. Auf diese Weise soll den Kindern die Funktion des Heftes plausibel gemacht werden, nämlich dass die Forscherin darin nachsehen kann, wer an welchem Tag anwesend war. Gleichzeitig sollen sich die Kinder beim Eintrag beobachten können. Es wäre auch denkbar gewesen, für jedes Kind ein eigenes Heft anzulegen, im Sinne eines Portfolios, um auf diese Weise Entwicklungen über einen längeren Zeitraum pro Kind auf einen Blick sichtbar zu machen. Dies hätte aber den gemeinsamen Moment der Beobachtung erschwert, da jedes Kind für sich im eigenen Heft einen Eintrag vorgenommen hätte. Kommentare anderer Kinder über Schreibweisen, welche erwünscht sind, wären sicherlich ausgeblieben. Die Dokumentation der Namensschreibungen über den gesamten Zeitraum hinweg wird dennoch ermöglicht. Nach dem Eintrag werden die Kinder, eingebettet in unterschiedliche funktionale „Spielhandlungen“, zum Schreiben aufgefordert (zum Beispiel Behälter beschriften, Fotos beschriften, Einkaufszettel und Briefe schreiben, eigene Schreibideen und so weiter). Dies soll zum einen den Kindern Einblicke in unterschiedliche Funkti-

---

<sup>578</sup> vgl. Lenel 2005

<sup>579</sup> Die Kinder kennen dieses Element aus dem Kindergartenalltag als sogenanntes Anwesenheitsbuch. Jedes Kind, das am Morgen kommt, trägt sich ein und wenn es den Kindergarten verlässt, wieder aus.

onen von Schrift ermöglichen, zum anderen soll es möglich sein, Hinweise auf die Erfahrungen der Kinder mit unterschiedlichen Funktionen zu erhalten. Neben Angeboten, die das Produzieren von Schrift erfordern, werden Materialien zur Verfügung gestellt, die die Beschäftigung mit Schrift (rezeptiv) ermöglichen. Einige Angebote erfolgen am darauffolgenden Tag noch einmal. Auf diese Weise kann beobachtet werden, ob und inwiefern sich der Umgang damit verändert, ob sich eventuell Routinen entwickelt haben, bestimmte Strategien wiederholt zum Tragen kommen oder diese sich verändert haben. Die einzelnen Schreibangebote werden in Kapitel 5.1 beschrieben.

Im Anschluss an diese fünfmonatige Intensivphase erfolgt der zweite Messzeitpunkt (t2: September 2010) der Längsschnittuntersuchung des Gesamtprojekts. Die Daten der Fokuskin-der werden im Anschluss mit den Daten der Gesamtpopulation verglichen. Nach einem halben Jahr Pause (März 2011) werden die neun Kinder ein weiteres Mal mit einer Schreibaufgabe konfrontiert. Hierbei soll ersichtlich werden, inwiefern sich die Schreibfähigkeiten der Kinder weiterentwickelt haben, ohne dass gezielt Angebote stattgefunden haben. Am Ende des letzten Besuches werden die Kinder zum Thema Schreiben interviewt. Hierbei sollen weitere Einblicke in die erlebte Schriftlichkeit ermöglicht werden. Das dabei geführte Gespräch soll zeigen, welchen persönlichen Sinn Kinder in der Schriftnutzung sehen. Ergänzt werden die Angaben der Kinder durch die ihrer Eltern in Form eines Elternfragebogens.

### **2.4 Erhebungsmethoden**

Wie bereits mehrfach erwähnt, handelt es sich um eine explorative, hypothesenerkundende Untersuchung, die sich an einem interaktionistisch-konstruktivistischen Entwicklungsverständnis orientiert. Es wird ein Feldforschungsdesign realisiert, welches die Beobachtungen in der sozialen Wirklichkeit der Kinder möglich macht. Bezeichnend für dieses qualitative Forschungsdesign ist die offene Herangehensweise, bei der induktiv, vom Material ausgehend, neues Wissen generiert wird. Grundannahme ist, dass sich die Kinder im Kontext ihrer sozialen Beziehungen entwickeln und dass die Kinder bereits Vorstellungen über Schrift gebildet haben. Die Datenerhebung während des pädagogischen Szenarios erfolgt hauptsächlich durch Videographie. Der Vorteil dieser Methode liegt darin, dass es die vielfältigen Prozesse und Muster der Interaktion in ihrer Komplexität zu rekonstruieren hilft und dass das Datenmaterial auf vielfältige Weise aufbereitet werden kann. Ein wichtiges Element stellt die gezielte Interaktion zwischen Forscherin und den Kindern dar, wodurch es ermöglicht wird, die Kinder zu verbalen Äußerungen während des Schreibprozesses aufzufordern und sie zu ihren Lösungsstrategien zu befragen. Ergänzend werden Gedächtnisprotokolle angefertigt.

Weitere Daten entstehen durch die Schreibsituation selbst, indem die Kinder eigene Schreibprodukte anfertigen. Diese Schreibprodukte werden wie im Gesamtprojekt als Notate

## Die Elternbefragung

bezeichnet, um damit die Bandbreite der graphischen Notation einigermaßen angemessen ausdrücken zu können. Diese Notate werden gesammelt und nach unterschiedlichen Gesichtspunkten analysiert. Hier spielen auch die Namensschreibungen, welche im „Ich-bin-da-Heft“ gesammelt werden, eine Rolle.

Um weitere Daten über die Lebenssituation der Kinder zu erhalten, werden die Kinder und die Eltern befragt. Zusätzlich werden Informationen über den Kindergartenalltag von Seiten der Erzieherinnen und der Einrichtungsleitung eingeholt. Dies erfolgt informell, ohne Leitfragen oder vorheriger Absprache.

Zunächst wird genauer auf die Elternbefragung und das Kinderinterview eingegangen. Der Schwerpunkt der Datenerhebung liegt jedoch auf dem pädagogischen Szenario, weshalb dieser Bereich entsprechend mehr Raum einnimmt und unter Punkt 3.5 vorgestellt wird.

### 3 Die Elternbefragung

Laut Huneke<sup>580</sup> bestimmt die Teilhabe an Schriftkultur im alltäglichen Leben der Kinder, welches Bild sich das Kind von der Funktionalität der Schrift aneignet. Neben den Daten aus dem Feld und dem Interview sollen weitere Daten über die Kinder, vor allem über ihr häusliches Umfeld, erhoben werden. Die Befragung gilt als der „Königsweg“ der empirischen Sozialforschung, sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Forschung. Im vorliegenden Fall wird ein Elternfragebogen als Erhebungsinstrument eingesetzt. Dieser wird im Anschluss an die Hauptstudie ausgeteilt. Im Folgenden wird darauf eingegangen.

#### 3.1 Der Fragebogen<sup>581</sup>

Die Ergebnisse von Befragungen hängen in hohem Maße von der Art des Fragebogens ab. Es handelt sich bei diesem Fragebogen um eine standardisierte Befragung, da die Fragen, deren Abfolge und auch die meisten Antwortvorgaben festgelegt werden und nicht variiert werden können. Alle Befragten bekommen einen inhaltlich identischen Fragebogen vorgelegt, dieser wird von den Eltern zu Hause ausgefüllt, was den Nachteil hat, dass die Befragungssituation unkontrollierbar bleibt, nicht individuell auf jeden Befragten eingegangen werden kann und der Befragte durch die Vorgabe von Antwortmöglichkeiten möglicherweise beeinflusst und eingeschränkt wird. Die Befragung erfolgt anonym. Der Fragebogen enthält insgesamt 45 Items und ist in drei Teile eingeteilt. Im ersten Teil enthält er Angaben zur befragten Person. Die insgesamt elf Items bestehen unabhängig voneinander, also entweder das eine oder das andere trifft zu, denn es werden Angaben gemacht zum eigenen Alter, zum Geschlecht, zur Nationalität, zum Bildungsabschluss, zur Berufstätigkeit, zum Familienstand,

---

<sup>580</sup> vgl. Huneke 2008, S. 92

<sup>581</sup> der vollständige Fragebogen, welcher von H. Sauerborn-Ruhnau von der PH Freiburg zur Verfügung gestellt wurde, befindet sich im Anhang

## Die Elternbefragung

zur Anzahl der Kinder im Haushalt, zur Muttersprache des Kindes, zur Anzahl der Kinderbücher im Haushalt sowie Angaben dazu, ob in der Familie Schulkinder leben oder nicht. Anschließend werden die Eltern durch acht Items zu verschiedenen literalen Praktiken in ihrem Alltag befragt und danach, ob ihr Kind dies gegebenenfalls beobachtet. Es handelt sich dabei um eine Ordinalskala, die Antworten schließen sich gegenseitig aus, jedoch unterliegen sie einer Rangordnung. Die Items werden auf einer Skala von eins bis vier beantwortet, eins steht für *trifft gar nicht zu* und vier steht für *trifft genau zu*.

Im zweiten Teil geht es um Beobachtungen zum eigenen Kind im Alltag. Die insgesamt 28 Items beinhalten Angaben zum Verhalten, Vorstellungen und Interesse des Kindes in Bezug auf Schrift. Unterteilt wird dabei in die Bereiche Schreiben, Lesen und Vorlesen/ Fernsehen/ CD. Auch hier handelt es sich um die gleiche vierstufige, verbalisierte Skala, wie im ersten Teil, um die Befragten nicht unnötig zu verwirren.

Im dritten Teil geht es in vier Items um persönliche Einstellungen seitens der Eltern in Bezug auf vorkindliche Bildungsprozesse im Bereich der Schrift. Auch hier werden die Antwortmöglichkeiten durch die vierstufige Skala vorgegeben. Darunter stehen zwei organisatorische Fragen zum Namen des Kindergartens und der Schule, die das Kind später besuchen wird. Am Ende haben die Eltern die Möglichkeit, Anmerkungen und Fragen zu notieren.

### **3.2 Aufbereitung des Fragebogens**

Da das Interesse der Studie im Bereich der Schrifterfahrung liegt, sind nicht alle Items des Fragebogens von Bedeutung. Aus diesem Grund wird der Fragebogen dahingehend durchsucht, welche Antworten möglicherweise Rückschlüsse auf die erlebte Schriftlichkeit im Elternhaus erlauben. Diese werden in Form von Tabellen zusammengefasst dargelegt, aufgrund der geringen Probandengruppe (neun) werden die Daten nicht in SPSS eingegeben, die Tabellen erweisen sich in diesem Fall als übersichtliche Darstellungsweise. Die ausgewählten Bereiche werden im Folgenden aufgeführt.

# Die Elternbefragung

Tabelle 10: Auszüge aus dem Elternfragebogen

## Teil A – zu Ihrer Person

### 1. Persönliche Daten

[...]

5. Welche Tätigkeit führen Sie zurzeit aus?

Hausfrau/ - mann ☐ 1

berufstätig bis 50%  
Teilzeit ☐ 2

berufstätig bis 80%  
Teilzeit ☐ 3

berufstätig Vollzeit ☐ 4

6. Welche Bildungsabschlüsse haben Sie?  
(Mehrfachnennungen möglich)

Hauptschulabschluss ☐ 1

Mittlere Reife ☐ 2

Fachhochschulreife ☐ 3

Abitur ☐ 4

Berufsausbildung ☐ 5

abgeschlossenes  
Studium ☐ 6

sonstiges ☐ 7

[...]

10. Wieviele Kinderbücher haben Sie ungefähr  
zu Hause?

weniger als 5 ☐ 1

6 - 20 ☐ 2

21 - 50 ☐ 3

51 - 80 ☐ 4

Mehr als 81 ☐ 5

### 2. Alltag

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen  
zutreffen.

trifft gar nicht zu      trifft eher  
nicht zu      trifft  
eher zu      trifft  
genau zu

1. Meinem Kind werden regelmäßig (mehrmals pro Woche)  
Geschichten (aus einem Buch oder auch ohne Buch) er-  
zählt.

☐ 1      ☐ 2      ☐ 3      ☐ 4

2. Meinem Kind wird regelmäßig (mehrmals pro Woche)  
vorgelesen.

☐ 1      ☐ 2      ☐ 3      ☐ 4

## Die Elternbefragung

3. Ich schreibe in meinem Alltag (Einkaufszettel, Briefe, Notizen...).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Wenn ja: Beobachtet Ihr Kind dies?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Ich lese in meinem Alltag (Zeitung, Fernsehzeitung, Rezepte...).	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Wenn ja: Beobachtet Ihr Kind dies?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Ich lese regelmäßig (mehrmals pro Woche) Bücher.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Wenn ja: Beobachtet Ihr Kind dies?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Ich arbeite regelmäßig (mehrmals pro Woche) am Computer.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
Wenn ja: Beobachtet Ihr Kind dies?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

### Teil B: Angaben und Beobachtungen zum Kind in den Bereichen Schreiben und Lesen

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen zutreffen.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Mein Kind kann seinen Namen schreiben.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Mein Kind schreibt andere Namen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Mein Kind schreibt selbständig verschiedene Wörter.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
4. Mein Kind tut manchmal so, als ob es schreibt.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Mein Kind schreibt irgendetwas (auch Kritzelschrift) und sagt, was es geschrieben hat.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Mein Kind fragt nach Buchstaben.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen zutreffen.	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
1. Mein Kind erkennt seinen Namen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
2. Mein Kind erkennt andere Namen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
3. Mein Kind kann selbständig lesen.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

## Die Elternbefragung

4. Mein Kind tut manchmal, als ob es liest.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
5. Mein Kind fragt manchmal: „Was steht da?“	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4
6. Mein Kind holt sich selber ein Buch und schaut es sich an.	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4

### 3.3 Auswertung des Fragebogens

Anhand der Angaben der Eltern, welche dem Fragebogen entnommen wurden, kann man erkennen, dass im Elternhaus Schrift zum Alltag dazugehört und es den Kindern somit möglich ist, dort literale Erfahrungen unterschiedlicher Art zu sammeln. So gibt es zahlreiche Kinderbücher im Haushalt, die das regelmäßige Vorlesen und Sprechen über das Gelesene möglich machen.

Tabelle 11: Anzahl der Kinderbücher im Haushalt

6-20	21-50	51-80	mehr als 81
1	5	3	0

Fast alle Kinder bekommen regelmäßig vorgelesen oder Geschichten erzählt, was sich günstig auf die Lesesozialisation auswirkt.

Tabelle 12: Sammeln literaler Erfahrungen im Alltag

	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
regelmäßig Geschichten erzählen	1	3	5
regelmäßig vorlesen	1	3	5

Zudem haben die meisten Kinder die Möglichkeit, ihre Eltern beim Schreiben im Alltag zu beobachten, was wiederum begünstigt, dass diese Kinder die Gelegenheit haben, sich ein Bild über die Funktionalität von Schrift zu machen.

Tabelle 13: Sammeln weiterer literaler Erfahrungen im Alltag

	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
Eltern schreiben im Alltag	1	2	6
Kind beobachtet Schreibtätigkeit	2	1	6
Eltern lesen im Alltag	2	3	4



## Die Elternbefragung

Kind beobachtet Lesetätigkeit	1	4	4

Es scheint zudem ein deutliches Interesse für Schrift seitens aller Kinder zu bestehen, was aus den unten stehenden Aussagen der Eltern entnommen werden kann. Auch für Zahlen interessieren sich die meisten Kinder.

Tabelle 14: Beobachtungen zum Kind im Bereich Schreiben im Alltag

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
interessiert sich für Schrift	0	0	5	4
interessiert sich für Zahlen	0	1	6	2

Sieht man sich folgende Antworten der Eltern an, so kann man erkennen, dass etwa die Hälfte der Kinder ihren Namen schreiben kann, zwei der Kinder seien auch in der Lage, verschiedene Wörter selbstständig zu schreiben. Glaubt man den Aussagen der Eltern, so werden alle Kinder beim „So-tun-als-ob-Schreiben“ von ihren Eltern beobachtet, sieben von neun Kindern fragen bereits gezielt nach Buchstaben.

Tabelle 15: weitere Beobachtungen zum Kind im Bereich Schreiben im Alltag

	Trifft gar nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft genau zu
Kann seinen Namen schreiben	3	2	1	3
Kann verschiedene Wörter selbstständig schreiben	5	2	2	0
tut so als ob es schreibt	0	0	2	7
fragt nach Buchstaben	0	2	2	5

Zusammenfassend kann den Angaben in den Fragebögen entnommen werden, dass nahezu alle Kinder in einem Elternhaus aufwachsen, in welchem Schrift eine Rolle spielt, sie also mit konzeptioneller Schriftlichkeit konfrontiert werden. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder bereits Einblicke in das Lesen und Schreiben gewonnen haben, da sie Teil am familiären Alltag haben, in dem Erwachsene oder auch Geschwister lesen und schreiben

## Die Befragung der Kinder

und dies auch beobachten. Im Haushalt aller teilnehmenden Kinder sind Kinderbücher vorhanden und auch alle Kinder bekommen zu Hause vorgelesen, die meisten sogar regelmäßig. Somit kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder zumindest unbewusst den Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit bereits bemerkt haben. Es kann vermutet werden, dass die Kinder durch ihre gesammelten Erfahrungen mit Schrift im Elternhaus bereits Erkenntnisse über verschiedene Funktionen von Schrift gewonnen haben und vermutlich auch erste Strukturen ihres Aufbaus kennen. Dies zeigt sich in den Aussagen der Eltern darüber, dass alle Kinder so tun als würden sie schreiben und lesen. Die Hälfte der Kinder kann bereits den eigenen Namen schreiben, bis auf ein Kind erkennen alle ihren Namen und Schrift generell in ihrer Umgebung. Alle Kinder interessieren sich laut Aussagen der Eltern für Schrift, sieben der neun Kinder scheinen Fragen über Schrift zu stellen, beziehungsweise nachzufragen, was da geschrieben steht und auch Fragen zu einzelnen Buchstaben zu stellen. Interessant ist, dass der Großteil der Eltern (sieben) angibt, das Kind könne noch nicht selbstständig Wörter schreiben, sechs der neun Kinder beim Interview jedoch der Meinung sind, dass sie es könnten. Im Folgenden sollen näher auf das Interview eingegangen werden.

## 4 Die Befragung der Kinder

Um genauer einschätzen zu können, über welche Erkenntnisse die Kinder bezüglich der Funktion und Struktur der Schrift verfügen, werden sie dazu befragt. Das Interview findet ebenfalls nach der Hauptuntersuchung statt, so dass erwartet werden kann, dass die Kinder möglicherweise Erfahrungen, die sie durch die Teilnahme an der Studie gesammelt haben, hier äußern können.

### 4.1 Das Interview mit den Kindern

Ein Kinderinterview ist ein hochkomplexes Unterfangen. Es ist kein einfaches Frage-Antwort-Spiel, sondern erfordert, dass vielerlei Faktoren vor und während des Interviews beachtet werden. In der Literatur ist das Thema zu qualitativen Interviews mit Kindern weitläufig behandelt. Es gibt im Allgemeinen einen Konsens über die Rolle und Sichtweise des Kindes und des Erwachsenen in der Interviewsituation. Demnach ist diese von speziellen gegenseitigen Zuschreibungen und Erwartungen geprägt<sup>582</sup>, da Erwachsene in Kinderaugen immer die Rolle von Erziehenden einnehmen und wiederum Kinder im Erwachsenen-Bewusstsein meist als zu Erziehende gelten. Dies beeinflusst die Kommunikation enorm. So kann es sein, dass ein Kind in einer Interviewsituation annimmt, es müsse fehlerfreie Antworten geben<sup>583</sup>. An diesem Punkt ist es wichtig, dem Kind zu vermitteln, dass man sich aufrichtig für seine

---

<sup>582</sup> Hunger 2005, S. 72

<sup>583</sup> Heinzel 2000, S. 711

## Die Befragung der Kinder

Aktivitäten und sein Umfeld interessiert und es dabei nicht um richtig oder falsch geht. Aus diesem Grund werden die Fragen sehr allgemein gehalten.

Das Interview findet in einer den Kindern alltäglichen und vertrauten Umgebungen statt, es ist der Raum im Kindergarten, in welchem man sich sonst auch zu den Schreibangeboten trifft. Jedes Kind wird von der Forscherin, welche den Kindern ebenfalls vertraut ist, einzeln befragt. Es befindet sich keine weitere Person im Raum. Die Aufnahme erfolgt mittels Videographie, ergänzt durch Mitschriebe durch die Forscherin. Die Fragen sind so angelegt, dass es eine Dauer von zehn Minuten nicht überschreitet. Es werden im Vorfeld vier Leitfragen festgelegt. Äußert sich ein Kind beim ersten Mal nicht dazu, werden die Fragen konkretisiert. Auch kann die Interviewerin genauer nachfragen, wenn eine Antwort des Kindes dies erforderlich macht. Die Kinder haben die Möglichkeit, Antworten aufzuschreiben, nämlich dann, wenn sie gefragt werden, was sie denn schon schreiben können. Folgende Fragen sind Bestandteil des Interviews:

1. Schreibst du zu Hause manchmal etwas auf?
  - Was und wozu schreibst du?
2. Kannst du denn schon schreiben?
  - Was kannst du schon schreiben?
  - Wie geht denn Schreiben?
  - Kennst du schon Buchstaben?
3. Schreibt bei dir zu Hause manchmal jemand etwas auf?
  - Was/ wann schreibt XX und wozu?
4. Warum ist es gut, wenn man schreiben kann?

Durch die recht offenen Fragen soll die subjektive Sicht der Kinder auf Schrift rekonstruiert werden und ihr Verständnis und ihre Vorstellungen darüber, wozu Schrift dient. Hier spielt das häusliche Umfeld eine große Rolle. Die Aussagen der Kinder sollen Rückschlüsse auf die erlebte Schriftlichkeit zulassen. Fragen wie „Schreibt bei euch zu Hause manchmal jemand etwas auf?“, provozieren diese Antworten. Interessant ist dabei der Vergleich zu den Aussagen der Eltern. Wie bereits erwähnt, handelt es sich um Kinder, die einsprachig deutsch aufwachsen, nur ein Kind wächst zweisprachig auf (Deutsch, Türkisch). Dennoch muss berücksichtigt werden, dass die Sprachentwicklung der Kinder noch längst nicht abgeschlossen ist und somit davon auszugehen ist, dass nicht alle Kinder ihr implizites Wissen durch Worte explizieren können.

## 4.2 Aufbereitung der Antworten aus dem Interview

Die durch das Video aufgezeichneten Audiodaten werden zunächst transkribiert. Die Wahl fällt hier auf das Transkriptionssystem GAT.<sup>584</sup> Es werden sowohl sprachliche als auch non-verbale Äußerungen erfasst. Aufgrund der wenigen Kinder, die befragt werden, werden die Transkripte der Antworten in eine gemeinsame Tabelle, wie unten angedeutet, eingetragen, wenn notwendig, werden auch nonverbale Äußerungen hinzugefügt.<sup>585</sup> So können die Antworten der Kinder strukturiert und entsprechend ausgewertet werden, wie dies unter Punkt 5.2.2 näher beschrieben wird.

Tabelle 16: Beispiel einer Aufbereitung der Daten aus dem Kinderinterview mit Ina

Frage	Ina	Mia	...
1. Schreibst du zu Hause manchmal etwas auf? [- Was und wozu schreibst du?]	,hm'hm <<schüttelt den Kopf>>		
2. Kannst du denn schon schreiben? - Was kannst du schon schreiben? - Wie geht denn Schreiben?  - Kennst du schon Buchstaben? - Welche denn? - Weißt du, wie die heißen?	<<nickt>> (1,0) Mama, Nele (--) Papa E (-) EL (---) EM (-) E nele: <<schreibt Buchstaben in die Luft>> <<nickt>> (2,0) was ich aufgeschrieben habc (2,0) ,hm'hm (2,0) <<schüttelt Kopf>>		
3. Schreibt bei dir zu Hause manchmal jemand etwas auf? - Was/ wann schreibt XX und wozu? - Wenn die Mama zu Hause mal was aufschreibt, wozu macht sie das dann?	=ja mein Mama (1,0) die Nele und der Papa weiß ich ne:t. (3,0) zum einkaufen		
4. Warum ist es gut, wenn man schreiben kann?	weil man ma weil man muss ma au mal in die schu:le-		

## 4.3 Auswertung des Interviews

Die Antworten der Kinder werden nun gesichtet, gebündelt und entsprechende Wortlautprotokolle dazu erstellt. Dies dient der besseren Übersichtlichkeit, zudem geht es um keine Einzelfallanalysen, sondern darum, die Erfahrungen der Kinder mit Schrift in ihrem Gesamtbild darzustellen. Die folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der Interviews auf. Einige Antworten werden wörtlich wiedergegeben, da ein Wortprotokoll den Sachverhalt nur ungenau darstellen würde.

<sup>584</sup> Auf dieses wird unter Punkt 5.2.2 genauer eingegangen

<sup>585</sup> Leider ergab sich während des Interviews das Problem, dass bei den letzten beiden Kindern das Band der Kamera voll war und nicht ausgetauscht werden konnte. Somit fertigte die Forscherin einen Mitschrieb der Interviews an.

## Die Befragung der Kinder

Tabelle 17: Die Antworten der Kinder in ihrem Gesamtbild

Frage	Antworten
<p>1. Schreibst du zu Hause manchmal etwas auf?</p> <p>- Was und wozu schreibst du?</p>	<p>Sieben Kinder antworten, dass sie dies tun. Ein Kind verneint, ein Kind antwortet mit Schulterzucken.</p> <p>Vier Kinder sagen, sie schreiben ihren Namen auf. Ein Kind sagt, es schreibt, wenn die Eltern es sagen. Vier Kinder machen keine Angabe.</p>
<p>2. Kannst du denn schon schreiben?</p> <p>- Wie geht denn Schreiben?</p> <p>- Was kannst du schon schreiben?</p> <p>- Kennst du schon Buchstaben?</p>	<p>Sechs Kinder sind der Meinung, dass sie schreiben können und antworten mit ja. Zwei Kinder verneinen und ein Kind antwortet, dass es noch nicht richtig schreiben kann.</p> <p>Ein Kind sagt: „Mit dem Stift einfach die Buchstaben drauf machen.“ Ein Kind schreibt folgende Buchstaben auf: E L N E Ein Kind antwortet: „Weiß ich nicht.“ Zwei Kinder sagen: „Einen Stift nehmen, auf dem Papier schreiben.“ Ein Kind sagt: „Mein Name geht SARA.“ (schreibt Sara auf) Drei Kinder beantworten die Frage nicht.</p> <p>Zwei Kinder nennen ihren eigenen Namen und den der Geschwister. Zudem geben sie an, dass sie Mama und Papa schreiben können. Alle anderen Kinder antworten nicht oder geben an, dass sie es nicht wüssten.</p> <p>Zwei Kinder verneinen. Drei Kinder geben an, dass sie die Buchstaben aus ihrem Namen („nur meine“) kennen. Ein Kind antwortet, dass es „ganz schön viele weiß.“ Auf die Frage woher es diese kennt, antwortet es: „Einfach so, von den vielen Namen.“ Drei Kinder notieren zwischen drei und acht Buchstaben auf dem Papier. Es sind die Buchstaben aus dem eigenen Namen, ergänzt durch weitere Buchstaben.</p>
<p>3. Schreibt bei dir zu Hause manchmal jemand etwas auf?</p> <p>- Was/ wann schreibt XX und wozu?</p>	<p>Alle Kinder antworten mit ja. Dabei werden meist die Eltern, Großeltern und Geschwister, welche schon in der Schule sind, genannt.</p> <p>Hausaufgaben, zum Einkaufen, weiß ich nicht meinen Namen für mich, ich weiß nicht mehr was lauter Sachen von der Schule Mami auf dem Computer</p>

## Die Befragung der Kinder

	im Geschäft einen Einkaufszettel
4. Warum ist es gut, wenn man schreiben kann?	Dann muss man nicht mehr in die Schule. Weil das muss man lernen, wenn man in die Schule geht. Weil man muss ja mal in die Schule. Weil man dann die Zahlen weiß. Ich kann bald vorlesen, noch nicht jetzt. Weil man dann alleine schreiben kann. Dass man jemandem was schreiben kann, Post schreiben. Zwei Kinder beantworten die Frage nicht.

Die Antworten der Kinder lassen vorsichtige Rückschlüsse auf die erlebte Schriftlichkeit zu. So scheinen alle Kinder die Möglichkeit zu haben, andere Familienmitglieder bei Schreibtätigkeiten zu beobachten. Auch können acht von neun Kindern konkretere Angaben über den persönlichen Sinn der Schriftnutzung dieser Personen machen. Drei Kinder haben sehr funktionalistische Ansichten über das Schreibenkönnen, und beziehen sich eher auf den für sich zukünftigen Gebrauch von Schrift (man braucht es für die Schule/ damit man Hausaufgaben machen kann), drei Kinder beziehen die Antwort tatsächlich auf ihren persönlichen Nutzen und den Gebrauchswert der Schrift (weil man dann alleine schreiben kann/ dass man jemandem was schreiben kann, Post schreiben) und zwei Kinder können keine Antwort auf die Frage geben, was eventuell zeigt, dass sie noch keinen persönlichen Nutzen in der Beherrschung von Schrift für sich entdeckt haben. Blickt man auf die Aussagen zur eigenen Schreibtätigkeit, so sagen sieben von neun Kindern, dass auch sie zu Hause schreiben. Vier dieser Kinder können sogar Angaben darüber machen, was sie schreiben (den eigenen Namen). Fünf von neun Kindern wissen genauer, was es mit dem Schreiben auf sich hat, dass man Utensilien dafür braucht, drei Kinder äußern sogar, dass es etwas mit Buchstaben zu tun hat. Interessant ist, dass es Kinder gibt, die sagen, sie kennen keine Buchstaben, ihren Namen jedoch schreiben können oder die Frage, ob sie schreiben können mit ja beantworten, dann aber sagen, sie kennen keine Buchstaben. Dies deutet darauf hin, dass diese Kinder noch keine konkrete Vorstellung davon haben, dass Buchstaben die Grundlage für das Schreiben darstellen. Auch scheinen nicht alle Kinder zu wissen, dass die Zeichen, die sie beim Schreiben verwenden, Buchstaben sind. Sie schreiben diese auswendig auf, was jedoch voraussetzt, dass sie regelmäßig Kontakt mit Buchstaben haben. Scheinen die Kinder zunächst also Funktionen von Schrift zu kennen, bevor sie sich über deren Aufbau und Struktur bewusst werden? Diese Frage soll am Ende dieser Arbeit noch einmal aufgegriffen werden, wenn die Auswertung aller Daten vorliegt. Im Folgenden wird ausführlich auf das pädagogische Szenario eingegangen.

## 5 Das pädagogische Szenario

Das pädagogische Szenario stellt das Herzstück der Hauptstudie dar und schafft den Rahmen für den Umgang mit Schrift als soziales Ereignis. Zudem bietet es Möglichkeiten, die Kinder im Umgang mit Schrift zu beobachten.

Das pädagogische Szenario besteht aus 19 Angeboten, welche die Kinder zum produktiven und rezeptiven Umgang mit Schrift herausfordern sollen. Ein wichtiges Element stellt die gezielte Interaktion zwischen Forscherin und den Kindern dar, wodurch es ermöglicht wird, die Kinder zu verbalen Äußerungen während des Schreibprozesses aufzufordern und sie zu ihren Lösungsstrategien zu befragen. Auch können die Interaktionen zwischen den Kindern als fruchtbaren Lernkontext angesehen werden. Die Kompetenz- und Machtverhältnisse in Peer-Beziehungen sind relativ ausgeglichen und somit stehen die Chancen recht gut, dass Probleme kooperativ angegangen werden und so eine umfassende Perspektive bezüglich des Lerngegenstands, in diesem Falle die Schrift, in „Ko-konstruktion“ gebildet werden kann. Im Folgenden werden zunächst die Schreibangebote dargestellt.

### 5.1 Die Schreibangebote

Folgende Übersicht zeigt, welche Angebote es insgesamt gibt und in welcher Reihenfolge diese stattfinden. Die grau hinterlegten Angebote werden für die Auswertung hinzugezogen, worauf in Kapitel sechs genauer eingegangen wird.

Tabelle 18: Schreibangebote in der zeitlichen Abfolge

Datum	Schreibangebote	Nummerierung für die Auswertung
26. Februar 2010	Angebot 1: Einen Einkaufszettel schreiben: 1 Apfel 1 Banane 2 Mandarinen 1 Kiwi	Notat 1
22. April 2010	Angebot 2: Über sich selbst schreiben: Impuls ist ein Foto	Notat 2
23. April 2010	Angebot 3: Der Schrift auf der Spur: Schrift in der Umgebung des Kindergartens suchen und fotografieren	
29. April 2010	Angebot 4: Der Schrift auf der Spur II: Fotos betrachten, darüber sprechen, Memory spielen	
30. April 2010	Angebot 5: s.o., zusätzlich Lotto spielen	
6. Mai 2010	Angebot 6: Schreiben nach Wunsch, freies Schreiben	Notat 3
7. Mai 2010	Angebot 7: Einen Brief zum Muttertag schreiben	
(Gruppe 1): 20. Mai 2010	Angebot 8: Einen Einkaufszettel für Waffeln schreiben und anschließend einkaufen gehen	Notat 4
(Gruppe 1): 21. Mai 2010	Angebot 9: Einkaufszettel "lesen" Waffeln backen	
(Gruppe 2): 10. Juni 2010	Angebot 8: Einen Einkaufszettel für Waffeln schreiben und anschließend einkaufen gehen	Notat 4, Gruppe 2
(Gruppe 2): 11. Juni 2010	Angebot 9: Einkaufszettel "lesen" Waffeln backen	
24. Juni 2010 (Gruppe 1) 25. Juni 2010 (Gruppe 2)	Angebot 10: Zu den Fotos vom Einkaufen/ Waffeln backen etwas aufschreiben	Notat 5

## Das pädagogische Szenario

1. Juli 2010	Angebot 11: Wort-Bild-Zuordnungen zu den Waffelzutaten	
8. Juli 2010	Angebot 12: Etiketten schreiben	Notat 6
9. Juli 2010	Angebot 13: Etiketten schreiben (Wdh.)	
15. Juli 2010	Angebot 14: Embleme erkennen	
22. Juli 2010	Angebot 15: Embleme erkennen (Wdh.)	
23. Juli 2010	Angebot 16: Zeichen kategorisieren	
29. Juli 2010	Angebot 17: Zeichen kategorisieren (Wdh.)	
21. September 2010	Angebot 18: Einen Einkaufszettel schreiben	Notat 7
18. März 2011	Angebot 19: Kimspiel Interview Elternfragebogen	Notat 8

Um mehr darüber zu erfahren, über welche kognitiven Kompetenzen beziehungsweise Vorstellungen Kinder bezüglich Schrift verfügen, sollen das Wahrnehmen von Schrift, das Produzieren und auch das Interpretieren von Schrift initiiert und beobachtet werden. Die Angebote innerhalb des Szenarios sind so aufgebaut, dass Einblicke in folgende für die Schriftsprachentwicklung zentralen Erkenntnisse und Fähigkeiten gewonnen werden können:

- Unterscheidung zwischen Malen und Schreiben
- Wahrnehmen von Buchstaben und Unterscheidung von anderen Zeichen
- Verwenden von Buchstaben zum Schreiben (Prinzip der minimalen Quantität, Prinzip der internen qualitativen Variationen, Anordnung der Buchstaben auf dem Blatt: Linearität, Vertikalität der Schreibbewegung, Links-Rechts-Ausrichtung)
- Verwenden von Buchstaben beim Lesen
- Einsicht in die Phonem-Graphem-Zuordnungen

Laut Piaget<sup>586</sup> wird im konkreten Tun die Grundlage für abstraktere Leistungen geschaffen, das Denken entwickelt sich aus dem Handeln heraus. Aus diesem Grund sollen die Schreibangebote einen handelnden Umgang mit Schrift ermöglichen. Auch sollen Auffälligkeiten, welche das Material zum Teil beinhaltet, die Kinder dazu auffordern, Fragen zu stellen, Hypothesen zu testen, mit Schrift zu experimentieren, um möglicherweise selbst Antworten zu finden oder neue Erkenntnisse zu gewinnen. Es sollen soziale Aushandlungsprozesse in Gang kommen, die „Zone der nächsten Entwicklung“<sup>587</sup> wird bewusst angestrebt. Es werden Dialoge mit den Kindern, aber auch unter den Kindern bewusst initiiert und gefördert, sofern dies möglich ist, da für das Gelingen von Interaktionsprozessen ein Mindestmaß an gemeinsamer Sprache Voraussetzung ist.<sup>588</sup> Von Interesse ist, welche spezifischen Formen der Interaktion sich als geeignet herausstellen, um Denkprozesse anzustoßen. Zudem soll

---

<sup>586</sup> vgl. Kapitel 2.1

<sup>587</sup> vgl. Kapitel 2.2

<sup>588</sup> vgl. Kapitel 3



## Das pädagogische Szenario

erkennbar werden, wie das Szenario gestaltet sein muss, damit überhaupt bestimmte Formen der Interaktion möglich sind.

Bei der Planung eines jeden Szenarios wird darauf geachtet, möglichst gleiche Abläufe beizubehalten, damit die Kinder an ihnen vertraute Muster anknüpfen und diese eventuell durch neue Erfahrungen erweitern können. Möglicherweise entwickeln die Kinder auf diese Weise Routinen im Umgang mit Schrift, zudem könnten somit Entwicklungen generell sichtbar werden.



Abb. 9: Die Gruppe der Kinder

Die Kinder sitzen um einen ovalen Tisch herum, so dass jeder sehen kann, was der andere gerade macht und es möglich ist, jederzeit mit anderen Kindern in einen Dialog zu treten. Es hat sich als sinnvoll herausgestellt, die Kinder ab der dritten Woche in zwei Gruppen zu je fünf und vier Kindern aufzuteilen, damit die Äußerungen eines jeden Kindes mithilfe des Videos störungsfrei ermittelt und die Interaktionsprozesse eindeutiger rekonstruiert werden können. Es wird versucht, die Abläufe in beiden Gruppen so ähnlich wie möglich zu gestalten, die Zusammensetzung der Gruppen gestaltete sich jedoch aus organisatorischen Gründen immer wieder neu aus. Im Folgenden werden die einzelnen Angebote erläutert und begründet.<sup>589</sup> Wie bereits erwähnt, wurden auch Daten durch die beiden Messzeitpunkte (t1: Februar und t2: September 2010) der Längsschnittuntersuchung des Gesamtprojektes erhoben. Auch diese sollen im Zuge der Auswertung mit berücksichtigt werden.

---

<sup>589</sup> Die Materialien befinden sich im Anhang

### **Angebot 1: Einen Einkaufszettel schreiben im Rahmen des Gesamtprojektes (t1)**

Ziel bei t1 und t2 war es herauszufinden, welche frühen graphischen Repräsentationsformen Kinder beim Schreiben verwenden, bevor sie auf ein Buchstabeninventar zurückgreifen. Die Kinder wurden aufgefordert, einen Einkaufszettel zu schreiben (Apfel, Banane, zwei Mandarinen, Kiwi). Dabei wurde aus den graphischen Darstellungsmodi ein Kategorienraster entwickelt, welches das Kritzelstadium differenziert und systematisch beschreibt.<sup>590</sup>

### **Angebot 2: Den eigenen Name unter ein Foto schreiben**

Wie bereits in Kapitel eins dargestellt, steht die Bindung an die pädagogische Bezugsperson in einem engen Zusammenhang mit Lernen, aber auch die Vertrautheit, Kontinuität, Sicherheit und das Wohlbefinden sind entscheidende Voraussetzungen in diesem Alter. Zudem spielt das Gruppenklima eine tragende Rolle, nur wenn es sich um eine stabile Gruppe handelt, treten die Kinder in einen wechselseitigen Dialog und es können Aufgaben gemeinsam bewältigt werden.<sup>591</sup> Bei der ersten Begegnung mit den Fokuskindern liegt das Augenmerk auf dem Gruppenklima. Es soll herausgefunden werden, ob es sich um eine stabile Gruppe handelt, ob die Kinder offen auf mich und aufeinander zugehen und ob die Gruppe in genau dieser Konstellation bestehen bleiben kann. Im Hinblick auf die Vorerfahrungen der Kinder mit Schrift soll herausgefunden werden, wie das einzelne Kind auf die Aufforderung reagiert, seinen eigenen Namen unter das Foto zu schreiben und wie die Namensschreibung gelingt. Zögert ein Kind, kann dies bedeuten, dass es sich bewusst darüber ist, dass es seinen Namen noch nicht schreiben kann. Wählt es ganz unbefangen einen Darstellungsmodus, der vor dem Gebrauch von konventionellen Buchstaben liegt, sagt dies wiederum aus, dass hier ein anderes Konzept von Schrift und schreiben vorliegt. In diesem Kindergarten ist es üblich, dass jedes Kind an seinem ersten Kindergarten tag, was bei den meisten Kindern noch nicht lange zurück liegt, fotografiert wird. Die Erzieherin beschriftet anschließend das Foto mit dem Namen des Kindes und hängt es im Gruppenraum auf. Somit weiß jedes Kind, dass die Schrift unter dem Foto für den eigenen Namen steht. Da die Kinder dies kennen, ist es naheliegend, dieses vertraute Element aufzugreifen, jedoch in der Form, dass jedes Kind seinen Namen selbst aufschreibt. Die Fotos werden vom Kindergarten zur Verfügung gestellt. Diese liegen in der Mitte des Tisches aus. Jedes Kind darf sich sein Foto wegnehmen und etwas von sich erzählen (wie es heißt, ob es Geschwister hat, mit wem es befreundet ist, zu welcher Gruppe es gehört, wie die Erzieherin heißt und so weiter). Nach dem Erzählen klebt jedes Kind sein Foto auf ein Blatt Papier und wird aufgefordert, seinen Namen darunter zu schreiben.

---

<sup>590</sup> vgl. Punkt 5.1.7

<sup>591</sup> vgl. Kapitel 3

### **Angebot 3: Der Schrift auf der Spur - Zeichen und Schrift aus dem räumlichen Umfeld des Kindergartens**

Dieses Schreibangebot besteht aus einem Erkundungsspaziergang rund um den Kindergarten. Kinder gehen in der Regel sehr unterschiedlich an die Schriftsprache heran. Das Umfeld bietet ein breites Schriftangebot an. Während des Spaziergangs soll demnach beobachtet werden, ob die Kinder Schrift in ihrer Umgebung wahrnehmen, denn dies ist eine wichtige Voraussetzung für die Unterscheidung in Schrift und Nichtschrift. Da Schrift aus sichtbaren Zeichen besteht, ist es wichtig diese Zeichen zu (er)kennen, zu unterscheiden und letztendlich auch anzuwenden. Interessant ist nun, was die Kinder als Schrift bezeichnen und wie sie dies begründen. Sobald ein Kind seiner Meinung nach Schrift entdeckt, darf es diese den anderen Kindern zeigen und anschließend fotografieren. Hier sollen Diskussionen entstehen darüber, woran man Schrift erkennen kann, was dazu gehört und was nicht. Auch kann darauf hingewiesen werden, welche Funktion Schrift dabei jeweils erfüllt. Vielleicht kann beobachtet werden, dass sich durch diese Äußerungen bei einzelnen Kindern die Wahrnehmung für Schrift, das Interesse für Schrift, das Bewusstsein für Schrift verändern.

### **Angebot 4: Zeichen und Schrift anhand von Fotos wiedererkennen**

Bei diesem Schreibangebot werden den Kindern einige der Fotos mit Schrift gezeigt, die sie während des Spaziergangs am Tag zuvor selbst aufgenommen haben. Zunächst wird darüber gesprochen, ob sie sich noch daran erinnern können, warum diese Fotos aufgenommen wurden. Dies bietet Anlass, um über Schrift ins Gespräch zu kommen und zu klären, woran man Schrift erkennt. Anschließend wird geklärt, wie die darauf abgebildete Aufschrift lautet (Weißt du noch, was da steht?), wo diese Aufschrift gefunden wurde, und welche Funktion diese hat. Es geht hierbei um das frühe Lesen als eine Art Annäherung an die Schriftlichkeit, jedoch ohne die Anwendung der Regeln unserer Alphabetschrift. Kress<sup>592</sup> betont, dass es eine wichtige Fähigkeit ist, die Bedeutung aus etwas Geschriebenem zu gewinnen. Es kann dabei noch einmal verstärkt auf die unterschiedlichen Funktionen von Schrift eingegangen werden. Ein Name auf einem Klingelschild beabsichtigt etwas anderes als zum Beispiel Schrift auf einem Verbotsschild.

In einem zweiten Schritt soll die Fähigkeit der Kinder beobachtet werden, (gleiche) Buchstaben und Wörter zu identifizieren und von anderen zu unterscheiden (diskriminieren). Dies setzt die Verwendung der Schrift als Symbolsystem voraus und ist grundlegend für den Schriftspracherwerb. Diese Fähigkeiten entwickeln sich durch die Auseinandersetzung mit Schrift. Um diese Fähigkeiten herauszufordern, werden den Kindern zusätzlich zu den bereits besprochenen Fotos (Schrift eingebunden in den vertrauten Kontext, Abb. 10) entsprechend aufbereitete Fotos gezeigt. Diese zeigen nur einen Ausschnitt des ursprünglichen Fotos (Aufschrift ohne Kontextunterstützung, Abb. 11). Nun wird beobachtet, ob die Kinder er-

---

<sup>592</sup> vgl. Kress 2000, S. 8

## Das pädagogische Szenario

kennen können, dass es sich um die gleiche Aufschrift handelt, auch wenn der Kontext als Unterstützung nicht gegeben ist.



Abb. 10: Schrift mit Kontext



Abb. 11: Schrift ohne Kontext

### Angebot 5: Memoryspiel

Angebot fünf liegt das gleiche Material zugrunde, wie bei Angebot vier und erfordert ebenso die Fähigkeit zur Identifikation und Diskriminierung von Buchstaben und Wörtern. Im Unterschied zu Angebot vier werden die Fotos in Form eines Memoryspiel angeboten, welches die Kinder selbst spielen, die Forscherin hält sich im Hintergrund. Auch hier gilt es zu beobachten, ob und wie die Kinder (gleiche) Buchstaben und Wörter erkennen und von anderen unterscheiden. Interessant sind dabei die Formen der Interaktion, welche die Kinder zur Lösung der Aufgabe wählen. Das Memoryspiel liegt in zwei Varianten vor, gespielt wird jeweils nach den Spielregeln eines typischen Memoryspiels (Paare finden). Variante eins ist vom Anspruch etwas leichter, da es zweimal exakt die gleiche Abbildung zeigt. Variante zwei unterscheidet sich insofern von Variante eins, dass nur auf einem Kärtchen der gesamte Schriftzug vorhanden ist, der dazugehörige Partner zeigt lediglich einen Auszug daraus. Hier soll beobachtet werden, ob die Kinder die Schrift als Symbolsystem verwenden und Teile einer Aufschrift auch dann noch identifizieren können, wenn diese nicht in ihrer Gesamtheit vorliegt, Teile jedoch als gleich erkannt werden.



Abb.12: Variante 1



Abb. 13: Variante 2



### Angebot 6: Schreiben nach Wunsch

Nachdem alle bisherigen Schreibangebote stark vorstrukturiert waren und auch das Schriftbeziehungsweise Wortmaterial vorgegeben war, soll nun ein offenes Angebot unterbreitet werden. Jedes Kind bekommt ein leeres Blatt Papier und einen Stift. Die Kinder dürfen selbst entscheiden, was sie aufschreiben wollen. Hier sind vor allem der Aspekt der Interaktion und

## Das pädagogische Szenario

die Verhaltensweisen der Kinder zu beobachten: Schreibt jedes Kind sofort darauf los? Orientiert es sich an anderen Kindern? Äußert es, dass es nicht schreiben kann?

Zudem interessieren die entstanden Produkte. Es kann nun erfasst werden, ob die Kinder zwischen Malen und Schreiben unterscheiden, welches Formeninventar sie verwenden, welche Aspekte der Räumlichkeit sie bereits berücksichtigen und ob sie benennen, was sie schreiben.

### **Angebot 7: Muttertagsbriefe schreiben**

Aufgrund des bevorstehenden Muttertags ist es naheliegend, diesen mit den Kindern zu thematisieren. So sollen die Kinder die Möglichkeit bekommen, einen Brief an ihre Mutter zu schreiben. Zunächst wird mündlich besprochen, was in einem Muttertagsbrief stehen könnte. Anschließend darf jedes Kind seinen Brief verfassen und in einen Umschlag stecken, welcher zusätzlich beschriftet werden kann. Auch hier kann anhand der Produkte erfasst werden, ob die Kinder zwischen Malen und Schreiben unterscheiden, welches Formeninventar sie verwenden, welche Aspekte der Räumlichkeit sie bereits berücksichtigen, ob sie benennen, was sie schreiben und ob sie bereits Erfahrungen mit der Textsorte Brief gesammelt haben. Es zeigt sich auch, ob die Kinder bereits das Wort Mama verschriften können und welche Strategien sie dabei verwenden.

### **Angebot 8: Einen Einkaufszettel schreiben**

Ausgangspunkt für dieses Schreibangebot ist der Wunsch der Kinder, für den Kindergarten Waffeln zu backen. Dies wird im Kindergarten öfter angeboten und ist den Kindern somit vertraut. Vertraut ist den Kindern auch, dass sie mit der Erzieherin gemeinsam die Zutaten einkaufen gehen. Neu ist für die Kinder die Aufforderung, einen Einkaufszettel hierfür zu schreiben. Zunächst werden Vorschläge gesammelt, welche Zutaten gebraucht werden. Mit Hilfe von Bildmaterial (nicht als reales Produkt, weil sonst das Einkaufen überflüssig wäre), werden die Zutaten nach und nach genannt und jedes Kind darf die von ihm genannte(n) Zutat(en) auf einen separaten Zettel aufschreiben. Hier sollen vor allem die Verhaltensweisen beobachtet werden, wenn sie aufgefordert werden, die Zutat zu notieren. Auch kann hier wieder erfasst werden, ob die Kinder zwischen Malen und Schreiben unterscheiden, welches Formeninventar sie verwenden, welche Aspekte der Räumlichkeit sie berücksichtigen, ob sie benennen, was sie schreiben und ob sich das verwendete Formeninventar verändert, wenn unterschiedliche Produkte notiert werden, gemäß dem Prinzip der internen qualitativen Variationen<sup>593</sup>. Zudem wird ein Vergleich mit dem Muttertagsbrief vorgenommen, um zu erkennen, ob diese sich in bestimmten Merkmalen unterscheiden (zum Beispiel Brief und Liste).

---

<sup>593</sup> Ferreiro 1996

### **Angebot 9: Einkaufszettel „lesen“**

Ob der am Vortag geschriebene Einkaufszettel tatsächlich seine Funktion erfüllt, zeigt sich nun beim Einkaufen. Jedes Kind darf seine(n) Einkaufszettel mitnehmen und ist dafür zuständig, die darauf aufgeschriebene Zutat in den Einkaufswagen zu legen. Hierbei soll ersichtlich werden, ob die Kinder ihren eigenen Zettel wiedererkennen, woran sie diesen erkennen, ob sie noch wissen, was sie aufgeschrieben haben und ob sie diesen tatsächlich als Merkhilfe einsetzen.

### **Angebot 10: zu einem Foto schreiben**

Die Kinder werden während des Einkaufens und beim Backen der Waffeln fotografiert. Diese Fotos sind Grundlage für das nächste Schreibangebot. Zunächst sichten die Kinder die Fotos und erzählen, was darauf zu sehen ist. Anschließend wählen sie eines davon aus und werden aufgefordert, etwas zu dem Foto aufzuschreiben (damit wir später noch wissen, was wir da gemacht haben). Auch hier sind vor allem der Aspekt der Interaktion und die Verhaltensweisen der Kinder von Interesse: Schreibt jedes Kind sofort darauf los? Orientiert es sich an anderen Kindern? Äußert es, dass es nicht schreiben kann? Bei der Analyse der Produkte kann erfasst werden, ob die Kinder zwischen Malen und Schreiben unterscheiden, welches Formeninventar sie verwenden, welche Aspekte der Räumlichkeit sie berücksichtigen und ob sie benennen, was sie schreiben. Zudem soll vergleichend geprüft werden, ob sich das vorliegende Notat in irgendeiner Form vom Einkaufszettel und dem Muttertagsbrief unterscheidet, da keine bestimmte Textsorte vorgeschlagen wurde.

### **Angebot 11: Wort-Bild-Zuordnungen**

Bei diesem Schreibangebot erhalten die Kinder Bilder, welche die Zutaten zeigen, die eingekauft wurden. Zunächst werden die Kinder gefragt, ob sie noch wissen, wie die Zutaten heißen. Anschließend wird beispielhaft einer Zutat die entsprechende Wortkarte zugeordnet. Die Kinder werden nun aufgefordert, mit den restlichen Bildern und Wortkarten ebenso zu verfahren. Hier soll ersichtlich werden, ob die Kinder über Einsichten in die Korrespondenzen von Bild- und Schriftgleichheit verfügen. Während des Zuordnens kann beobachtet werden, ob und wie die Kinder die Schrift nutzen, nämlich ob sie bereits erste Buchstaben lesen können, ob sie sich dabei eventuell an der Wortlänge, am Anlaut oder an sonstigen Merkmalen der Schrift orientieren. Auch hier sollen Formen des frühen Lesens als eine Art Annäherung an die Schriftlichkeit beobachtet werden.

### **Angebot 12 und 13: Behälter beschriften/ Etiketten schreiben**

In die Mitte des Tisches wird ein Korb gestellt, in welchem Perlen, Rosetten, Muggelsteine, Knöpfe und Murmeln durcheinander geraten sind. Die Kinder sortieren die unterschiedlichen Materialien zunächst in undurchsichtige Behälter ein. Anschließend wird die Notwendigkeit besprochen, die Behälter zu beschriften, damit ersichtlich ist, welches Material sich in wel-

## Das pädagogische Szenario

chem Behälter befindet (Sinn und Zweck von Schrift). Hierbei soll beobachtet werden, ob die Kinder zwischen Malen und Schreiben unterscheiden, welches Formeninventar sie verwenden, ob sie für unterschiedliche Objekte unterschiedliche Schreibprodukte anfertigen, gemäß dem Prinzip der internen qualitativen Variationen<sup>594</sup>, welche Aspekte der Räumlichkeit sie berücksichtigen und ob sie benennen, was sie schreiben. Am darauffolgenden Tag erfolgt das gleiche Procedere. Hierbei soll ersichtlich werden, ob die Kinder zum einen noch wissen, welches Etikett von ihnen beschriftet wurde, was genau sie darauf aufgeschrieben haben und ob sich beim nochmaligen Schreiben des Etiketts die gleiche Schreibweise zeigt, wie am Tag zuvor. Letzteres ist insofern interessant, dass sich dabei zeigt, ob eine Strategie, die am Tag zuvor führend war, stabil bleibt oder eine ganz andere angewendet wird.

### Angebot 14 und 15: Embleme lesen

Die Kinder bekommen Kärtchen, auf welchen unterschiedliche Embleme abgebildet sind. Diese werden so ausgewählt, dass man davon ausgehen kann, dass die Kinder mit diesen bereits Erfahrungen gesammelt haben könnten (zum Beispiel Haribo, Mc Donalds, Milka). Die Kinder werden gebeten, auf die ihnen bekannten Embleme zu zeigen und sie zu benennen. Zudem wird geklärt, wo die Kinder das ein oder andere Emblem bereits gesehen haben. Anschließend dürfen die Kinder ein Memoryspiel mit den Emblemen spielen. Dieses ist ähnlich wie bei Angebot fünf aufgebaut. Ein Kärtchen zeigt das Emblem mit Kontextunterstützung, das andere nur den Schriftzug. Hier kann beobachtet werden, ob die Kinder die Schriftzüge ohne das dazugehörige Bedeutungsumfeld erkennen und auch, ob sich die Kinder die Schriftinformation zunutze machen. Es geht hierbei, wie bei Angebot vier, auch um das frühe Lesen und um die Fähigkeit, die Bedeutung aus etwas Geschriebenem zu gewinnen.



Abb. 14: Embleme Variante 1

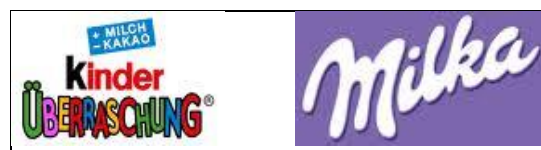


Abb. 15: Embleme Variante 2

### Angebot 16 und 17: Zeichen kategorisieren

In der Tischmitte liegen Kärtchen, auf welchen Anlaute (zu den Namen der Kinder), Wörter (die Namen der Kinder), Ziffern, Piktogramme, Ideogramme und Logogramme abgebildet sind (s. Abb. unten). Bei der Zusammenstellung der Kärtchen wurde darauf geachtet, dass alle Namen der Kinder und alle Anfangsbuchstaben der Namen vorhanden sind. Dies soll zeigen, ob die Kinder ihren Namen erkennen und auch den Anfangsbuchstaben zuordnen

<sup>594</sup> Ferreiro 1996

## Das pädagogische Szenario

können. Auch hier geht es unter anderem um das frühe Lesen. Die Kinder sichten zunächst die Kärtchen und dürfen damit hantieren. Dabei sind vor allem die Kommentare von Interesse, die die Kinder über die Schriftzeichen und Symbole auf den Kärtchen abgeben und ob die Kinder dabei bereits schriftspezifische Begrifflichkeiten verwenden (Da steht mein Name/mein Buchstabe und so weiter). Anschließend bekommen die Kinder den Auftrag, die Kärtchen in vier Schachteln einzusortieren. Zunächst kann beobachtet werden, ob die Kinder unterschiedliche Zeichen erkennen und kategorisieren können. In einem ersten Schritt erfolgt die Unterscheidung in *Schrift* und in *nicht Schrift beziehungsweise andere Zeichen*, anschließend soll noch weiter differenziert werden in Ziffern, Buchstaben, Namen und Sonstiges. Das Wissen um die Unterscheidung von Schrift und anderen Zeichen ist laut Lenel<sup>595</sup> eine wichtige Erkenntnis für den Schriftspracherwerb.

Tabelle 19: Vorlage für Zeichen kategorisieren

AMY	Δ	FABIAN	4	♣	☐	JULIE
1	SARA	☺	INA	7	FLORINE	6
♪	8	3	+	CHAYENNE	9	F
5	MIA	J	2	☀	↑	LIAH
C	S	A	Ω	S	I	M

### Angebot 18: Einen Einkaufszettel schreiben im Rahmen des Gesamtprojektes (t2)

Wie bereits erwähnt, sollten durch das Gesamtprojekt die frühen graphischen Repräsentationsformen von Kindern beim Schreiben erfasst werden. Dabei wurde aus den graphischen Darstellungsmodi ein Kategorienraster entwickelt, welches das Kritzelstadium differenziert und systematisch beschreibt.<sup>596</sup> Zudem sollte bei t2 erfasst werden, inwiefern sich die Schreibungen der Kinder im Vergleich zu t1 verändert haben. Auch können hier die Schreibungen der Kinder, welche an der Interventionsstudie teilnehmen, mit denen der Kinder aus den vier anderen Kindergärten verglichen werden.

### Angebot 19: Kimspiel

Dieses Schreibangebot erfolgt sechs Monate nach Beenden der Intensivphase. Hier soll beobachtet werden, wie die Kinder nach der recht langen Pause mit dem Auftrag umgehen, etwas aufzuschreiben. Zudem steht im Fokus des Interesses, ob ein Zugewinn an Schrifterfahrung seitens der Kinder zu erkennen ist und wodurch sich dies möglicherweise zeigt. Auf dem Tisch steht eine Kiste, in welcher sich ein Buch, eine Puppe, ein Spielzeugauto, ein Ball und eine Rassel befinden. Die Kinder dürfen die Gegenstände herausnehmen und diese

<sup>595</sup> vgl. Lenel 2005

<sup>596</sup> vgl. Punkt 5.1.7



benennen. Anschließend werden sie wieder in die Kiste zurückgelegt und der Deckel verschlossen. Die Kinder sollen nun aufschreiben, welche Gegenstände sich in der Kiste befinden. Anschließend werden die Kinder zu ihren Schreibungen befragt. Hier soll ersichtlich werden, ob die Kinder noch wissen, was sie geschrieben haben und welche Schreibung für welches Wort steht. Interessant ist dabei auch, ob bei den Notaten hinsichtlich der Analyse auf der Produktebene eine Weiterentwicklung erkennbar ist im Hinblick auf den Unterschied von Malen und Schreiben, das Schreiben von Buchstaben, die Aspekte der Räumlichkeit und eventuell der Einsicht in den Graphem-Phonem-Bezug.

Im folgenden Unterkapitel werden die Methoden aufgeführt, welche helfen, die Verschiedenheit und die Fülle der Daten angemessen aufzubereiten.

### 5.2 Methoden der Datenaufbereitung

Einer Bildungsforschung in der frühen Kindheit stellt sich laut Schäfer<sup>597</sup> die Aufgabe, das komplexe Zusammenspiel impliziter und expliziter Prozesse zu beschreiben, die in der Interaktion zwischen Individuum (unter dem Aspekt der Selbstkonstruktion) und den Praktiken einer soziokulturellen Gemeinschaft (unter dem Aspekt der sozialen Konstruktion) verwirklicht werden. Für die Umsetzung dieses Forschungsprogramms und der Erfassung dieser komplexen Prozesse eignet sich ein ethnographischer Forschungsansatz. Bildungsforschung wird hierbei als ein wechselseitiges Klären und Hervorbringen von theoretischen Zusammenhängen und Interpretationen sowie empirischen Analysen (z.B. von Videomaterial) verstanden. Um die Komplexität sehen und erkennen zu können, sind teilnehmende Beobachtungen über einen längeren Zeitraum hilfreich. Man geht hierbei von einem Beobachtungsverständnis aus, das Beobachtung als gemeinsame Konstruktion von Beobachter und Beobachtetem versteht. Der Ort der Beobachtung wird dabei als wesentlicher Teil der Konstruktion einer Forschungssituation gesehen.

*„Deshalb müssen solche Forschungen unter pädagogischen Gesichtspunkten von einer angereicherten, die Neugier anregenden und offenen Lernsituation ausgehen und nicht von einer labormäßig eingeschränkten und verarmten.“<sup>598</sup>*

Um diese Prozesse nachvollziehbar zu rekonstruieren, wird zur Auswertung der Daten ein mikroethnographisches Vorgehen gewählt, welches im Folgenden näher vorgestellt wird.

---

<sup>597</sup> vgl. Schäfer 2012, S. 98f

<sup>598</sup> Schäfer 2012, S.99

### 5.2.1 Mikroethnographische Interaktionsforschung

Durch die zahlreichen Videoaufzeichnungen entsteht eine Fülle an Datenmaterial. Nun gilt es eine Methode zur Reduktion auf die wesentlichen Sequenzen zu finden. Hierzu bietet sich, wie bereits erwähnt, ein mikroethnographisches Vorgehen an. Zusätzlich ist es sinnvoll, die parallel aufgezeichneten Audiodaten zu transkribieren. Die Wahl fällt hier auf das Transkriptionssystem GAT<sup>599</sup>. Zudem wird ein Kategoriensystem entwickelt, welches helfen soll, die Notate der Kinder einzuordnen. Alle Vorgehensweisen sollen nun erläutert werden.

Der Forschungsansatz der Mikroethnographie ist vor allem im anglo-amerikanischen Raum verbreitet.<sup>600</sup> Unter dieser Bezeichnung versammeln sich unterschiedliche methodische Strategien, die in qualitativ-induktiver Einstellung darauf ausgerichtet sind, Erkenntnisse darüber zu generieren, wie es Interaktionsbeteiligten durch die Nutzung verbaler und körperlicher Äußerungsressourcen gelingt, die strukturelle Organisation des Geschehens herzustellen, an dem sie regelmäßig beteiligt sind.<sup>601</sup> Es ist ein Ansatz zur Untersuchung von Situationen,

*„die sich ereignen, wenn zwei oder mehr Personen an einem bestimmten Ort, zu einer bestimmten Zeit, anwesend sind, sich in ihrem Verhalten wechselseitig wahrnehmen und daher nicht vermeiden können, dass ihr Agieren als bezogen aufeinander verstanden werden kann [...]“*<sup>602</sup>

Eine Vielzahl erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Forschungsansätze<sup>603</sup> verfolgt die Fragen, was sich in Interaktionssettings ereignet und wie es sich ereignet. Da gerade das Agieren und Inter-Agieren von mehreren Personen von Bedeutung ist, ist es sinnvoll, Daten durch Videoaufnahmen zu erheben. Somit kann das komplexe Interaktionsgeschehen, welches oft in hoher Geschwindigkeit abläuft, mit mehreren gleichzeitig ablaufenden Äußerungen und Handlungen, verlangsamt nachvollzogen werden.

*„Im Unterschied zu den vor allem in deutschsprachigen Ländern etablierten objektiv-hermeneutischen Ansätzen zur Analyse des Interaktionsgeschehens (vgl. Oevermann 2000) sind mikroethnographische Ansätze weniger darauf gerichtet, transparent zu machen, welche latenten Strukturlogiken und Paradoxien die vorfindbare (pädagogische) Handlungspraxis prägen – und gegenüber normativen Erwartungen als abweichend charakterisieren. Vielmehr geht es in funktionaler Manier darum, nachzuvollziehen, wie das Interaktionsgeschehen so funktioniert, wie es funktioniert.“*<sup>604</sup>

Dieses Vorgehen bezieht systematisch auch die nonverbale, raum-körperliche Ebene des Interaktionsgeschehens in die Analysen mit ein. In flüchtigen Beobachtungssituationen kann das Zusammenspiel einer immensen Vielfalt an auditiv und visuell wahrnehmbarer Phänomene nicht hinreichend wahrgenommen werden. Die ethnographische Variante mit diesem

---

<sup>599</sup> Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem

<sup>600</sup> z.B. Goffman 1966, Mead 1973, Tomesello 2011

<sup>601</sup> vgl. Herrle 2013, S. 119

<sup>602</sup> Herrle 2013, S. 119

<sup>603</sup> z.B. Lüders/ Rauin 2008, Nolda 2010

<sup>604</sup> Herrle 2013, S. 121

## Das pädagogische Szenario

Problem besteht vor allem darin, soziale Settings, deren Erforschung von Interesse ist, mehrfach aufzusuchen, um durch eine wiederholte Beobachtung auf verschiedene Aspekte von Zusammenhängen aufmerksam zu werden, die sich z.B. als charakteristisch für Handlungsweisen der Akteure herausstellen. Es werden Videodaten erzeugt, die es erlauben, das soziale Geschehen verlangsamt und wiederholt zu beobachten.<sup>605</sup> Die so erzeugten Roh-Daten dienen dann als materielle Grundlage, von der ausgehend vor dem Hintergrund der spezifischen Fragestellungen bestimmte Szenen als Beobachtungsschwerpunkt gewählt werden. Das Videomaterial kann immer wieder mit Perspektive auf unterschiedliche Aspekte angesehen werden, um dadurch bestimmten Mustern im interaktiven Geschehen auf die Schliche zu kommen. Zudem wird das Datenmaterial durch das zusätzliche Erstellen von Verbal-Transkripten weiter aufbereitet. Dies erleichtert zusätzlich die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf einzelne Sequenzen oder Aspekte.

Der Ablauf des Forschungsprozesses besteht darin, sich zunächst in einem ersten Schritt einen Überblick über das aufgezeichnete Interaktionsgeschehen zu verschaffen. Beim Ansehen des Videos in Echtzeit oder in beschleunigter Einstellung wird zunächst auf Gleichförmigkeiten und Veränderungen im Interagieren der Personen geachtet. Zudem werden Szenen identifiziert, deren vertiefte Analyse aufgrund der jeweiligen Fragestellung von besonderem Interesse ist. In einem zweiten Schritt findet dann die vertiefte Analyse des Ausschnittes, welcher von besonderem Interesse war, statt. Dieser Ausschnitt wird wiederholt und in verlangsamer Geschwindigkeit angesehen, zudem werden verbale und nonverbale Äußerungen transkribiert. In einem dritten Schritt werden weitere Ausschnitte kontrastierend analysiert, um die Bedeutsamkeit der zuvor gewählten Sequenz für das Interaktionsgeschehen herauszustellen bzw. um die Unterschiede nachvollziehbar zu machen.<sup>606</sup>

Kennzeichnend für qualitative Forschungen ist, wie bereits mehrfach erwähnt, eine offene Herangehensweise, bei der induktiv, vom Material ausgehend, neues Wissen über den jeweiligen Untersuchungsgegenstand generiert wird. Dabei ist eine fragestellungsbezogene Festlegung von Perspektiven angesichts der enormen Datenfülle, wie sie bei Videoaufnahmen automatisch anfällt, von großer Bedeutung. Es ist jedoch wichtig, offen für Veränderungen im Forschungsprozess zu bleiben. An Interaktionsgeschehen in pädagogischen Settings kann man eine Fülle an Fragen richten, welche sich in zwei Grundtypen einteilen lassen: zum einen sind dies ereignisbezogene Fragen, zum anderen personen-/artefaktbezogene Fragen. Daneben gibt es zahlreiche Mischformen. Ereignisbezogene Fragestellungen fokussieren auf bestimmte Geschehnisse im Interaktionszusammenhang, zum Beispiel auf die

---

<sup>605</sup> vgl. Herrle 2013, S. 122

<sup>606</sup> vgl. Herrle 2013, S. 124

## Das pädagogische Szenario

Gestaltung der pädagogischen Szenarien oder auf wiederkehrende Muster. Personen- oder artefaktbezogene Fragestellungen sind nicht auf das Geschehen in einem bestimmten Zeitabschnitt fixiert, sondern auf bestimmte Aspekte des gesamten Geschehens. Somit steht das Agieren von bestimmten Personen im Zentrum der Analyse. Was all die anderen Personen machen, spielt nur dann eine Rolle, wenn sich die Fokusperson(en) in ihrem Agieren erkennbar auf diese bezieht. Eine artefaktbezogene Fragestellung bezieht sich auf den Umgang mit bestimmten Artefakten, wie z.B. Materialien oder Einrichtungsgegenstände.

Eine Analyse des Geschehens kann sich, so Herrle, zum Beispiel an folgenden Grundfragen orientieren:

- „Welche zeitweise stabilen Verhaltens- bzw. Interaktionsmuster lassen sich voneinander unterscheiden und in welchen Merkmalen differieren sie?“<sup>607</sup>
- „Wann tritt ein Merkmal des neuen Musters zum ersten Mal auf und wann ist kein Merkmal des alten Musters mehr zu beobachten?“<sup>608</sup>

Als ökonomisch hat sich erwiesen, das Videomaterial in mehrfacher Beschleunigung in Hinblick auf die Beantwortung der Fragen zu sichten. Auf diese Weise werden recht schnell längerfristige Kontinuitäten beziehungsweise Veränderungen im Geschehen erkennbar, die als Indikatoren für spezifische Muster festgemacht werden können. In einem zweiten Schritt werden zuvor herausgefilterten Sequenzen in Originalgeschwindigkeit nochmals angesehen, um nachzuvollziehen, ob sich zu den entsprechenden Stellen noch weitere Aspekte im Interaktionsgeschehen verändern und inwiefern dies geschieht. Durch ein solches Vorgehen kann ein Überblick über die Ordnung des Interaktionsverlaufs erfolgen. Hierbei können Obersegmente und Untersegmente hinsichtlich bestimmter Merkmale unterschieden werden, um daraus die jeweiligen Charakteristika herauszuarbeiten und ihnen typisierende Bezeichnungen zu geben.<sup>609</sup>

Um feingliedrigere Ordnungen zu rekonstruieren, die für die Konstruktion von Aktivitätssträngen bestimmter Personen konstitutiv sind, ist es notwendig, ihren strukturellen Aufbau nachzuvollziehen. Es geht dabei darum, Elemente, die sich miteinander verketteten (Äußerungen wie Worte, Gesten, Blicke) und auf diese Weise dem Interaktionsgeschehen Sinn und Funktion verleihen, genauer zu analysieren. Von Bedeutung ist hierbei, das Geschehen nicht deduktiv, auf der Grundlage bestehender Theorien zu sichten, sondern induktiv, in einer Haltung künstlicher Befremdung, anzusehen, um auf immanente Charakteristika aufmerksam zu werden. Ebenso wichtig ist es, sich bei der Analyse streng an der sequentiellen Abfolge der

---

<sup>607</sup> Herrle 2013, S. 127

<sup>608</sup> vgl. Herrle 2013, S. 127

<sup>609</sup> vgl. Herrle 2013, S. 128

Äußerungsverknüpfung im Interaktionsgeschehen zu orientieren, um die Äußerungen so zu analysieren, wie sie erscheinen. Hierbei steht die Frage im Zentrum, wie es den Beteiligten durch ihr (Inter-)Agieren gelingt, dem beobachteten sozialen Geschehen seine je spezifische, sinnförmige Ordnung zu verleihen. Somit wird die sequentielle Ordnung des Geschehens als Resultat des Einsatzes von Interaktionspraktiken analysiert, mit denen Funktionen erfüllt werden.<sup>610</sup> An folgender Grundfrage kann sich bei der Analyse orientiert werden:

- „Welche „Probleme“ bearbeiten die Akteure durch welche Art und Weise ihres Interagierens?“<sup>611</sup>

Diese kann angesichts der jeweiligen Fragestellung und des vorliegenden Datenmaterials weiter spezifiziert werden. In einem nächsten Schritt gilt es, einen Ausschnitt aus dem Interaktionsgeschehen zu bestimmen, welcher untersucht werden soll. Die Bestimmung des Ausschnitts orientiert sich an der Untersuchungsfrage. Nun ist es erforderlich darüber zu reflektieren, welche Aktivitätsstränge an wahrnehmbaren Phänomenen im Zentrum der Analyse stehen sollen, zum Beispiel ein Dialog zwischen zwei Kindern. Ist die Entscheidung für einen bestimmten Aspekt gefallen, geht es nun darum nachzuzeichnen, welche Äußerungen welcher Personen sich im gewählten Ausschnitt von Moment zu Moment verketteten, indem sie sich erkennbar aufeinander beziehen und welche Bedeutung diese Äußerung zum Beispiel zu diesem Zeitpunkt hat. Als Äußerungen können Laute, Worte, Sätze, Blickwechsel, Gesten, Körperhaltung und so weiter fungieren. Um diese Aspekte festzuhalten, bietet sich eine Kombination aus Verbaltranskript und Standbild (Still) an. Ein qualitatives Vorgehen begnügt sich jedoch nicht damit, nur eine einzige Szene zu analysieren, in welcher ein bestimmtes Strukturmuster aufgetreten ist, sondern es ist erforderlich, weitere Situationen hinzuzuziehen, um daran eventuell auch kontrastiv aufzuzeigen, dass sich dieses Muster als besonders typisch für ganz bestimmte Aspekte erweist.<sup>612</sup>

### 5.2.2 Das Transkriptionssystem GAT

Wie bereits erwähnt, werden die Videoaufnahmen transkribiert. An Transkriptionssysteme werden zum Teil widersprüchliche Anforderungen gestellt: Sie sollen in praktischer Hinsicht für Laien schnell erlernbar, in gängigen Textverarbeitungsprogrammen möglich und nicht allzu schwer zu lesen sein. Aus gegenstandsbezogen-theoretischen Gründen wünscht man sich dagegen ein umfassendes und präzises Instrument, durch welches das akustische Geschehen möglichst interpretationsarm und isomorph wiedergegeben werden kann.

---

<sup>610</sup> vgl. Herrle 2013, S. 133f

<sup>611</sup> Herrle 2013, S. 134

<sup>612</sup> vgl. Herrle 2013, S. 134

## Das pädagogische Szenario

Transkripte zeichnen sich gegenüber anderen Darstellungsformen wie Codierungen, Ratingskalen und so weiter durch entscheidend größere Abbildungstreue aus. Jedoch spiegeln sie Gesprächsverläufe nicht unvermittelt wider und bilden stets selektive und abstrahierende Abschnitte aus der Gesamtheit des Gesprächsgeschehens. Dennoch können durch das Festlegen von Transkriptionskonventionen ausgewählte Aktivitäten reduziert und hinsichtlich einzelner Merkmale wiedergegeben werden. Hierbei wird das gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) gewählt, welches je nach Forschungsanliegen ein differenziertes Vorgehen vorsieht. Es ermöglicht neben der Wiedergabe der Sprache auch das möglichst interpretationsarme Wiedergeben des akustischen Geschehens, des Nonverbalen wie Mimik, Gestik und erfasst zusätzliche wichtige Handlungen.<sup>613</sup>

Ein Transkript besteht aus drei Spalten, wobei die erste eine durchlaufende Nummerierung, die zweite die Siglen der Sprecher und die dritte das Transkript ihrer Äußerungen enthält. In der Zeilenschreibweise werden die Beiträge der Sprecher in ihrer Reihenfolge untereinander geschrieben, wobei jeder Sprecher eine eigene, neue Zeile erhält. Wenn mehrere Sprecher parallel sprechen, muss genau angegeben werden, wann die Überlappung einsetzt und wann sie endet.

Die Lautung wird in literarischer Umschrift wiedergegeben und lehnt sich dabei an die Standardorthographie an. Sie benutzt jedoch durchgehend Kleinschreibung und erfasst auch umgangssprachliche und dialektale Lautungen. Es wird dabei nicht zwischen verschiedenen phonetischen Realisierungen eines Phonems unterschieden. Um die wesentlichen organisatorischen und bedeutungstragenden Eigenschaften verbaler Interaktion erfassen zu können, müssen Notationen für die wichtigsten prosodischen Parameter eingeführt werden. Folgende Konventionen werden für die vorliegende Studie festgelegt:

Tabelle 20: Transkriptionskonventionen

<i>Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur</i>	
[ ]	Überlappungen, Simultansprechen
=	schneller, unmittelbarer Anschluss; Verschleifen von Einheiten
<i>Pausen</i>	
(.)	Mikropause (Unterbrechung des Redeflusses/stocken)
(-)(--)(---)	geschätzte Pausen (0,25- 0,75 sek.)
(2,0)	Pausen mit einer Dauer ab 1 Sek.
<i>Sonstige segmentale Konventionen</i>	
:,::,:::	Dehnung, je nach Länge
äh, ahm	Verzögerungssignale
<i>Akzentuierung</i>	

<sup>613</sup> vgl. Deppermann 2008, S. 41

## Das pädagogische Szenario

akZENT	Betonung, Akzent
<<p> ja>	leise

---

### *Tonhöhenbewegung am Einheitenende*

?	Tonhöhe am Einheitenende steigend; Frageintonation
c	mittel steigend
-	gleichbleibend

---

### *Rezeptionssignale*

hm, ja, nein, nee	einsilbige Signale
h=hm, ja=a, nei=ein	zweisilbige Signale
,m'hm ,hm'hm	mit Glottalverschlüssen (bejahend, verneinend)

---

### *Sonstige Konventionen*

( )	unverständlich
(so)	vermuteter Wortlaut
[...]	Auslassung im Transkript
<<lachend>>	sprachbegleitende para-/außersprachliche Ereignisse mit Reichweite

---

Die Transkription außersprachlicher Handlungen ist erheblich aufwändiger als die Verschriftung der vokalen Kommunikation, da es häufig zu einer Vielfalt einander überlappender, potentiell wiederzugebender Sachverhalte und Ereignisse in Gesprächen mit mehreren Teilnehmern kommt. Besonders schwierig sind die Darstellung langandauernder, kontinuierlicher Prozesse, die Beschreibung mehrere Ebenen asynchroner nonvokaler Kommunikation bei mehreren Interaktanten. Diese können zum Teil nur sehr selektiv notiert werden.<sup>614</sup> Im Folgenden soll die Vorgehensweise bei der Erstellung des Kategoriensystems auf der Grundlage der Datenanalyse erläutert werden.

### **5.2.3 Vorgehensweise bei der Erstellung der Kategorien**

Die Notate der Kinder und die Videodaten werden zunächst gesammelt und anschließend nach unterschiedlichen Gesichtspunkten analysiert. Es findet sowohl eine Analyse auf der Produktebene (Notate) als auch eine Analyse auf der Prozessebene (Videodaten) statt, um zum Beispiel auch die verbalen Äußerungen, welche das Verfassen der Notate begleiten, zu erfassen. Diese Unterscheidung wirkt zunächst künstlich, da beide Ebenen nur in ihrem Zusammenspiel ein umfassendes Gesamtbild über das Verständnis des Kindes über Schrift bieten können, im Falle der analytischen Auswertung ist diese Unterscheidung jedoch sinnvoll. Beide Analysen werden an geeigneter Stelle zusammengeführt. Aus diesen Daten heraus und auf der Grundlage der im Theorieteil aufgeführten Literatur werden Kategorien bezüglich der Produkt- und bezüglich der Prozessebene entwickelt. Diese Kategorien stellen das Bindeglied zwischen den theoretischen Grundlagen dieser Arbeit und dem empirischen Teil dar. Zu einigen Bereichen werden Arbeitshypothesen formuliert, welche jedoch nicht die Offenheit gegenüber den spezifischen Deutungen und Relevanzsetzungen der Handelnden

---

<sup>614</sup> vgl. Deppermann 2008, S. 45

gefährden sollen. Die Offenheit für das potenziell „Andere“ des Forschungsfeldes<sup>615</sup> soll als wichtiges Element Berücksichtigung finden. Für die Analyse der Prozesse gestaltet sich das Erstellen von Kategorien aufgrund der Vielschichtigkeit des pädagogischen Szenarios als schwierig, so dass Merkmale auf unterschiedlichen Ebenen herausgefiltert wurden, durch welche sich mögliche Rückschlüsse auf Erfahrungen mit Schrift ziehen lassen.

Im Folgenden wird die Vorgehensweise für das Bilden von Kategorien beziehungsweise das Herausfiltern von Merkmalen zur Produktanalyse auf unterschiedlichen Ebenen transparent gemacht, um die Gefahr der Beliebigkeit oder das Unterstellen von Willkür auszuschließen. Im Anschluss daran wird die Vorgehensweise für die Analyse auf der Prozessebene erläutert.

### 5.2.4 Kategorien der Produktanalyse

Bei der Bestimmung eines Kategoriensystems wird in Abhängigkeit des Untersuchungsziels festgelegt, welche Merkmale untersucht werden sollen. Das Kategoriensystem sollte daher alle relevanten Bedeutungsdimensionen vollständig erfassen. Des Weiteren sollten sie auf Vollständigkeit und Trennschärfe geprüft werden, das heißt *„Kategorien müssen sich einander ausschließen, erschöpfend und unabhängig voneinander sein.“*<sup>616</sup> Neben den Kategorien, welche im inhaltsanalytischen Sinne zunächst Oberbegriffe sind, werden Unterkategorien gebildet und definiert. Diese legen die jeweiligen Ausprägungen der einzelnen Merkmale fest.<sup>617</sup>

Im Verlauf der Auswertung der Daten hat sich gezeigt, dass die Kinder schon sehr früh den Unterschied zwischen Schreiben und anderen graphischen Darstellungen kennen, was dem widerspricht, was Günther<sup>618</sup> bezüglich seines Stufenmodells zum Schriftspracherwerb anmerkt. Er ist der Meinung, dass Kinder bereits die präliteral-symbolische Strategie anwenden, wenn sie symbolische Darstellungen gebrauchen, der eigentliche Erwerb setze aber erst mit der logographischen Phase ein.

In Anlehnung an Lenel<sup>619</sup> und Ferreiro<sup>620</sup> soll die Unterscheidung von Schrift und Bild ein wichtiger Aspekt sein und wird als wichtiger erster Schritt zum Schrifterwerb erachtet. Kinder lernen wahrnehmungsbasiert und rekonstruieren im Sinne des Konstruktivismus ein Bild von Schrift, sofern sie diese als bedeutungsvolle Handlung erfahren können. Bei der Analyse der Notate stehen somit Merkmale im Vordergrund, aus welchen sich schlussfolgern lassen, dass das Kind bereits aufgrund vorhandener Schrifterfahrung Kriterien für Schrift und Nicht-

---

<sup>615</sup> vgl. Flick u.a. 2004<sup>3</sup>, S. 267

<sup>616</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 411

<sup>617</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 409

<sup>618</sup> vgl. Günther 1995

<sup>619</sup> vgl. Lenel 2005

<sup>620</sup> vgl. Ferreiro 1999<sup>2</sup>



Schrift entwickelt haben. Somit stehen Merkmale der formalen Struktur und räumlichen Organisation, welche für ein Textbild des alphabetischen Schriftsystems charakterisierend sind, im Fokus der Betrachtung. Beispiele hierfür wären eine zeilenförmige Anordnung, das Prinzip des Zeilensprungs, die Links-rechts-Ausrichtung, die Oben-unten-Orientierung, das Prinzip des Buchstabens und das Anordnen einzelner, immer wiederkehrender Buchstaben zu Ketten. Auch das Theoriemodell von Schmid-Barkow<sup>621</sup> enthält Aspekte, die bei der Analyse der Notate berücksichtigt werden, wie zum Beispiel das Merkmal der Bewegung, der Räumlichkeit, der Kommunikation und der Nachahmung. Für Twiehaus stellt das Urbild der Schriftnachahmung die für uns verbindliche Buchstabenschrift dar. Wesentliche Gestaltmerkmale sind dabei das Prinzip des Buchstabens, das Prinzip des Zeilensprungs, die Links-rechts-Läufigkeit und die Oben-unten-Orientierung.<sup>622</sup>

Hinweise auf eine kommunikative Absicht spielen auch auf der Prozessebene eine bedeutende Rolle und werden dort an geeigneter Stelle mit berücksichtigt. Folgende Kategorien können aufgrund der Daten für die Analyse der Produkte gebildet werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass sich jede Unterkategorie nochmals qualitativ unterschiedlich darstellen kann.

### ➤ **Kategorie *Spur- und Gestenkritzel*:**

Ein Notat kann dieser Kategorie<sup>623</sup> zugeordnet werden, wenn das Kind ohne kommunikative Absicht ein Produkt anfertigt. Die motorische Betätigung und/ oder die Freude am Tun stehen im Mittelpunkt, nicht die Mitteilung an sich. Die Notate weisen weder eine Objektähnlichkeit, noch eine Buchstabenähnlichkeit auf. Sie lassen noch keine eindeutige Zuordnung in Schriftcharakter oder Bildcharakter zu.

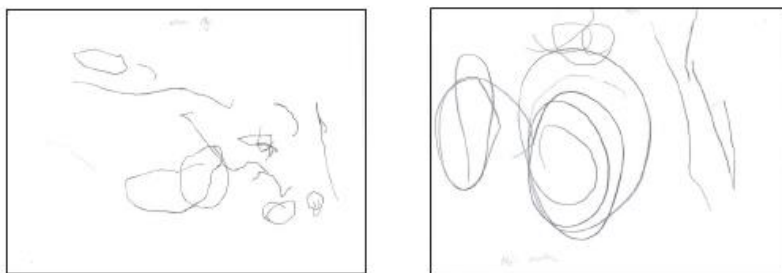


Abb. 16: Beispiele für Spur- und Gestenkritzel

---

<sup>621</sup> vgl. Kapitel 5.1.1

<sup>622</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 112

<sup>623</sup> Die Begrifflichkeiten gehen auf Richter 1997 zurück

### ➤ **Kategorie *Prälitera***

Notate, die dieser Kategorie zugeordnet werden, weisen eine gewisse Schriftähnlichkeit auf. Grundlage stellt hierbei das Theoriemodell von Schmid-Barkow<sup>624</sup> dar. So stehen Merkmale der formalen Struktur und Aspekt der Räumlichkeit im Fokus der Betrachtung. Zudem beinhalten sie eine kommunikative Absicht, was mithilfe der Entstehungssituation festgestellt werden kann. Auch das Merkmal der Bewegung und der Nachahmung finden Berücksichtigung. Für Twiehaus<sup>625</sup> stellt das Urbild der Schriftnachahmung die für uns verbindliche Buchstabenschrift dar. Wesentliche Gestaltmerkmale sind dabei das Prinzip des Buchstabens, das Prinzip des Zeilensprungs, die Links-rechts-Läufigkeit und die Oben-unten-Orientierung. Da die Notate auf unterschiedlichen Niveaustufen vorliegen, ist es notwendig, für diese Kategorie Unterkategorien zu bilden. Hierbei sollen die verschiedenen Ausprägungsgrade erfasst werden. Dabei lässt jede Unterkategorie in sich noch einmal unterschiedliche Ausprägungsgrade erkennen.

Beim Aspekt der Räumlichkeit spielen die Aufteilung und die Gliederung des Blattes die tragende Rolle. Folgende Merkmale sind hierbei von Bedeutung:

- Zeilenförmige Anordnung
- das Prinzip des Zeilensprungs
- Schreibrichtung, Links-Rechts-Ausrichtung
- Oben- unten-Orientierung

Beim Aspekt der formalen Struktur spielt das Prinzip des Buchstabens eine Rolle. Folgende Merkmale sind von Bedeutung:

- Buchstabenähnliche Formen
- Folgen von buchstabenähnlichen Formen
- Buchstaben und Buchstabenfolgen
- Permutation
- Spiegelschrift
- Vertikalität der Schreibbewegung

### ➤ ***Prälitera 0***

Diese Notate weisen vom Erscheinungsbild keine erkennbare Schriftähnlichkeit auf. Bezieht man den Aspekt der Räumlichkeit mit ein, können hierfür jedoch einige Elemente erkannt werden, wie zum Beispiel Schreibrichtung oder zeilenförmige Anordnung. Im Unterschied zu

---

<sup>624</sup> vgl. Kapitel 5.1.5

<sup>625</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 112

## Das pädagogische Szenario

den Spur- und Gestenkritzeln hat das Notat bereits einen Mitteilungscharakter, so dass nicht mehr die motorische Tätigkeit (alleine) im Vordergrund steht.

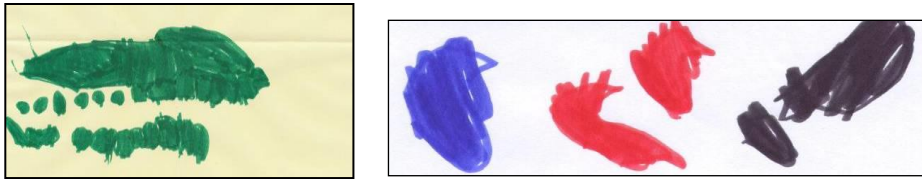


Abb. 17: Beispiele für Präliteral 0

### ➤ **Präliteral 1**

Als Präliteral 1 werden diejenigen Notate eingestuft, die eine deutlich zu erkennende Zickzacklinie aufweisen, das Auftreten von Kritzelschrift klar nachzuweisen ist. Hierbei kann gemutmaßt werden, dass das Kind die gleichmäßige Bewegung und Struktur der Schrift nachahmt. Es sind Aspekte der Räumlichkeit zu erkennen, wie die zeilenförmige Anordnung und/oder die Schreibrichtung. Zudem treten häufig auch undefinierte Zeichen auf, die aber eine Art Schriftähnlichkeit aufweisen, jedoch noch keinem konkreten Buchstaben zugeordnet werden können. Das Notat besitzt einen Mitteilungscharakter.

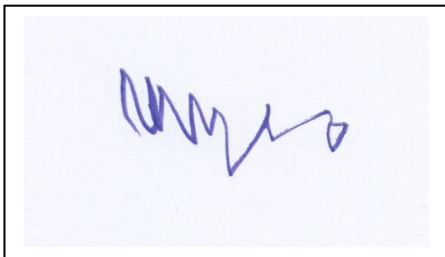


Abb. 18: Beispiel für Präliteral 1

### ➤ **Präliteral 2**

Dieser Unterkategorie werden Notate zugeordnet, welche buchstabenähnliche Zeichen aufweisen oder Bruchstücke von Buchstaben erkennbar sind. Die Kinder versuchen sich gezielt im Schreiben von Buchstaben, es gelingt ihnen jedoch nicht durchgängig, da sie noch nicht alle Buchstabenformen korrekt logographisch abgespeichert haben. Es treten zudem häufig Mischformen auf aus zum Beispiel buchstabenähnlichen Zeichen, Buchstabenformen und Zickzacklinien. Der Aspekt der Räumlichkeit ist deutlich zu erkennen.



Abb. 19: Beispiele für Präliteral 2

## Das pädagogische Szenario

### ➤ **Präliteral 3**

Charakteristisch für diese Unterkategorie ist die Wiedergabe von Buchstaben und Buchstabensequenzen. Dabei wird meist ein begrenztes Inventar an Buchstaben verwendet. Somit zeichnen sich die Notate durch Wiederholung und Permutation aus. Gelegentlich tritt auch das Phänomen der Spiegelschrift auf. Das phonetische Prinzip der Lautschrift wurde noch nicht umgesetzt, die Verschriftung erfolgt meist logographisch. Charakteristisch für diese Unterkategorie ist zudem, dass wesentliche Aspekte der Räumlichkeit umgesetzt werden, wie zum Beispiel Schreibrichtung und zeilen- und/ oder listenförmige Anordnung.

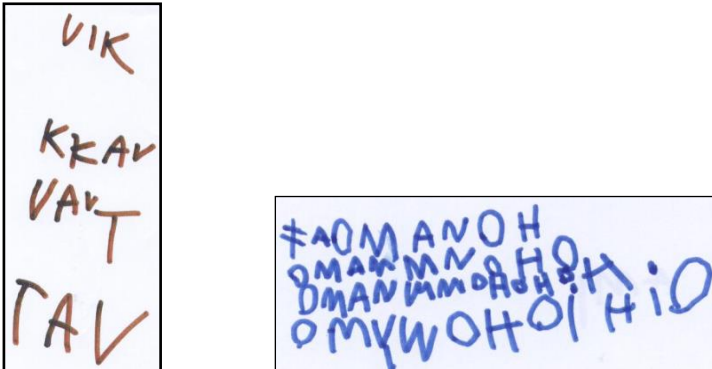


Abb. 20: Beispiele für Präliteral 3

### ➤ **Präliteral 4**

Zu dieser Unterkategorie werden Notate gezählt, welche ganze Wörter aufweisen, die alphabetisch verschriftet wurden, jedoch noch nicht vollständig lautlich durchdrungen wurden.

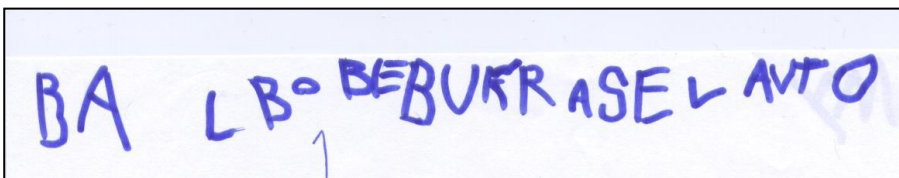


Abb. 21: Beispiel für Präliteral 4 (Ball, Puppe, Buch, Rassel, Auto)

### ➤ **Kategorie Literal**

Dieser Kategorie werden diejenigen Notate zugeordnet, welche über Wörter verfügen, die durch die korrekte lautliche Umschrift entstanden sind. Das Kind lautiert beim Schreiben und ist in der Lage, Buchstaben zu benennen.

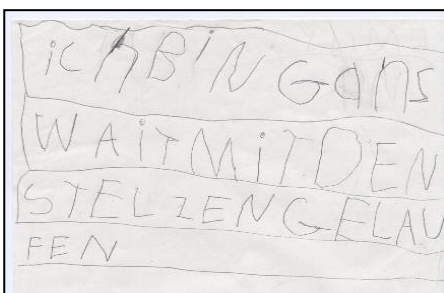
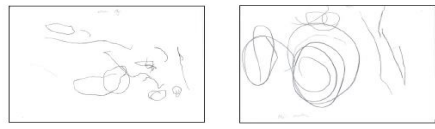



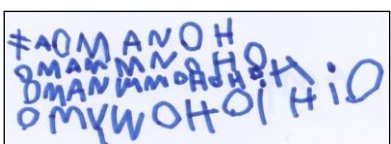
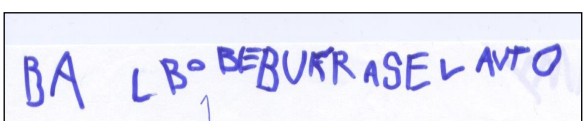
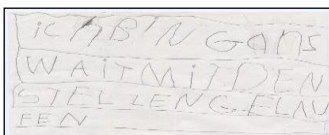


Abb. 22: Beispiel für Literal

### 5.2.5 Zusammenfassung der Kategorien Produktebene

Tabelle 21: Zusammenfassung der Kategorien auf der Produktebene

<p>1.) Spur- und Gestenkritzel</p> <div data-bbox="247 318 683 445">  </div>	<p>ohne kommunikative Absicht motorische Betätigung und/ oder Freude am Tun stehen im Mittelpunkt Notate weisen weder Objektähnlichkeit, noch Buchstabenähnlichkeit auf</p>
<p>2.) Präliteral</p> <p style="text-align: center;"><b>Impliziert eine gewisse Schriftähnlichkeit</b> <b>kommunikative Absicht</b> <b>Aspekte der Räumlichkeit und der formalen Struktur erkennbar</b></p>	
<p>2.1 Präliteral 0</p> <div data-bbox="229 768 676 931">  </div>	<p>vom Erscheinungsbild liegt keine erkennbare Schriftähnlichkeit vor, jedoch liegen Merkmale bzgl. Räumlichkeit vor: Schreibrichtung oder zeilenförmige Anordnung Mitteilungscharakter vorhanden, nicht mehr allein motorische Tätigkeit steht im Vordergrund</p>
<p>2.2 Präliteral 1</p> <div data-bbox="229 1003 483 1164">  </div>	<p>Zickzacklinien als Kritzelschrift erkennbar, zum Teil kombiniert mit undefinierten Zeichen, Aspekte der Räumlichkeit, wie zum Beispiel li-nien- und/ oder listenartige Anordnung erkennbar</p>
<p>2.3 Präliteral 2</p> <div data-bbox="403 1227 639 1444">  </div>	<p>buchstabenähnliche Zeichen, Bruchstücke von Buchstaben, Mischformen aus z.B. buchstaben-ähnlichen Zeichen, Buchstabenformen und Zickzacklinien</p>
<p>2.4 Präliteral 3</p> <div data-bbox="229 1507 620 1650">  </div>	<p>Wiedergabe von Buchstaben und Buchstabensequenzen, logographische Schreibweise, meist ein begrenztes Inventar an Buchstaben, Wiederholung und Permutation</p>
<p>2.5 Präliteral 4</p> <div data-bbox="229 1713 813 1832">  </div>	<p>teilphonetische Schreibweise</p>
<p>3.) Literal</p> <div data-bbox="229 1904 558 2038">  </div>	<p>Vollständig phonetische Umschrift</p>

### 5.2.6 Kategorien der Prozessanalyse

Laut Nickel<sup>626</sup> basieren Einsichten in die Struktur der Schrift auf der Grundlage von Erfahrungen, die anschließend zu Mustern geordnet werden. Diese sozial vermittelten Erfahrungen mit Schriftkultur lassen sich nicht mittels normierter Tests oder Screenings messen. Somit ist es notwendig, nach Merkmalen zu suchen, welche auf das Vorhandensein entsprechender Erfahrungen hinweisen. Um diese Erfahrungen erfassen zu können und zudem die Wahrnehmungs- und Denkvorgänge des Kindes zu rekonstruieren, kann die Analyse der Daten nicht alleine auf das Produkt beschränkt bleiben. Vielmehr ist es notwendig, einen Blick auf das gesamte pädagogische Szenario zu werfen. Dabei sollen zum einen die beteiligten Personen genauer betrachtet werden, zum anderen aber auch die Prozesse, die sich innerhalb des Szenarios und zwischen den beteiligten Personen abspielen.

Wie bereits erläutert, erfolgen zunächst Transkriptionen der Videoaufnahmen, um durch das Festlegen von Transkriptionskonventionen ausgewählte Aktivitäten zu reduzieren.<sup>627</sup> Es wird nach Merkmalen gesucht, die auf erlebte Schriftlichkeit und auf geeignete Interaktionsformen hinweisen. Zudem stehen die Schreibangebote im Fokus des Interesses. Die verschiedenen Blickwinkel sollen helfen herauszufiltern, unter welchen Bedingungen und in welcher Form der Umgang mit Peers zur sozialen und kognitiven Entwicklung beitragen kann. Darin eingeschlossen sind die Formen der Interaktion, welche die Kinder für die Bewältigung der ihnen gestellten Aufgabe wählen, aber auch die Art und Weise, wie die Kinder die Aufmerksamkeit des Partners erlangen, um dann ihre Absicht in angemessener Form zu kommunizieren. Von Interesse ist, welche Vorstellungen von Schrift und Schreiben drei- und vierjährige Kinder bereits entwickelt haben und wie sich diese im Verlauf der Untersuchung verändern. Innerhalb dieses Bereiches sollen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt werden. Zum einen ist dies **der Blick auf das Kind** selbst, zum anderen ist es **der Blick auf die Gruppenprozesse** und damit verbunden die Rolle der Interaktion und letztendlich die **Schreibangebote** an sich. Diese unterschiedlichen Schwerpunkte überschneiden sich zum Teil und bedingen sich wechselseitig. Es ist dennoch sinnvoll, diese bei der Analyse einzeln zu betrachten, um die Ergebnisse am Ende wieder zusammenzuführen. Im Folgenden wird näher auf die einzelnen Bereiche eingegangen.

**Das pädagogische Szenario** schafft den Rahmen für Beobachtungsmomente, in denen die Kinder inszenierte Aufgaben lösen sollen. Diese strukturierten Situationen haben den Vorteil,

---

<sup>626</sup> vgl. Nickel 2007, S. 90

<sup>627</sup> Hierbei wurde das gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) gewählt, welches neben der Wiedergabe der Sprache auch das möglichst interpretationsarme Wiedergeben des akustischen Geschehens, des Nonverbalen wie Mimik, Gestik wiedergibt und zusätzliche wichtige Handlungen erfasst. Bei der Analyse werden die Transkripte, der besseren Übersicht wegen, vereinfacht wiedergegeben.

dass sie wiederholbar sind und somit Entwicklungen sichtbar werden.<sup>628</sup> Von Bedeutung ist hier, welche Angebote die Kinder dazu auffordern, sich mit Schrift auseinanderzusetzen, also das Interesse für Schrift wecken. Einige Angebote sind stärker vorstrukturiert (*Schreibe Backpulver auf den Einkaufszettel.*) als andere (*Schreibe, was du möchtest.*). Hier ist von Interesse, inwiefern sich dies zum einen auf die Schreibungen der Kinder auswirkt, was Gegenstand der Produktanalyse ist und zum anderen auf die verbalen Äußerungen über Schrift, was wiederum Gegenstand der Prozessanalyse ist. Hier wird zudem untersucht, ob sich die Art des Schreibangebots auf die Form der Interaktion auswirkt. Einige Elemente werden dauerhaft (*Ich-bin-da-Heft*) oder mehrmals hintereinander angeboten, damit die Kinder an ihnen vertraute Handlungsmuster (patterns) anknüpfen können. Zudem gibt es Angebote, die die Auseinandersetzung mit Schrift initiieren, ohne dass selbst etwas aufgeschrieben wird (rezeptiv). Insgesamt ist von Interesse, ob sich durch die Auseinandersetzung mit Schrift die Vorstellungen der Kinder über Schrift und Schreiben verändern und wie sich das möglicherweise zeigt. Diesen Fragen soll sowohl auf der Produkt- als auch auf der Prozessebene nachgegangen werden. Die Ergebnisse werden anschließend zusammengeführt. Im Folgenden soll nun zunächst das Kind als ein Akteur innerhalb des pädagogischen Szenarios in den Blick genommen werden. Daran schließen sich die Gruppenprozesse an, im Fokus des Interesses stehen hierbei die spezifischen Formen der Interaktion. Am Ende werden die Schreibangebote reflektiert.

In den Blick genommen werden soll, **welchen Weg Kinder** beschreiten, um sich die Struktur und die Funktion der geschriebenen Sprache anzueignen. Die Äußerungen der Kinder über Schrift könnten Einblicke in die Denkvorgänge der Kinder ermöglichen und zum anderen deren Wissen über Schrift preisgeben. Wichtig dabei sind die Intentionen, die Kommentare und die Modifikationen, die auftreten, wenn sich die Kinder im Schreiben versuchen. Von Bedeutung sind aber auch ihre Interpretationen, die sie für ihre Konstruktionen liefern, wenn sie mit dem Schreiben fertig sind. Aus dem Datenmaterial (induktiv) und unter Hinzuziehen der Forschungsliteratur (deduktiv) wird für diesen Bereich eine Kategorie gebildet, die sich in zwei Unterkategorien aufgliedert. Im Folgenden wird die Kategorie beschrieben.

### ➤ **Kategorie *Schrifterfahrung***

Laut Lenel<sup>629</sup> beginnt der Schrifterwerb dann, wenn das Kind die Möglichkeit hat, Schrift in seiner Umgebung wahrzunehmen und diese zum Gegenstand seiner Aufmerksamkeit zu machen. Dabei liegt der erste Schritt in der Unterscheidung von Schrift und Bild. Das Kind entwickelt Kriterien für Schrift und Nichtschrift. Es beginnt Buchstaben wahrzunehmen, diese von anderen Zeichen zu unterscheiden, um diese schließlich zu schreiben. Die Kinder entwi-

---

<sup>628</sup> vgl. Nickel o.J. Baustein 5

<sup>629</sup> vgl. Lenel 2005, S. 166

ckeln eigene Hypothesen darüber, was Schrift ist und wie sie funktioniert, was sich zum Teil in frühen Schreibversuchen zeigt. Diese frühen Schreibversuche können in die unter Punkt 5.2.4 vorgestellten Kategorien auf der Produktebene eingeordnet werden. Ergänzend zum Produkt nimmt die Kategorie Schrifterfahrung in den Blick, wie sich die Vorstellungen der Kinder, welche auf der Grundlage der Erfahrungen mit Schrift entwickelt wurden, anhand der verbalen Äußerungen während des Schreibens zeigen. Wichtig dabei sind die unterschiedlichen Annährungsgrade an Schrift, als **Hinweise** dienen Äußerungen, die zeigen, dass das Kind sich mit Schrift auseinandersetzt. Zu den sukzessiven Annäherungen an Schrift gehört neben der Einsicht in den Aufbau und die Struktur der Schrift auch ein pragmatisches Bewusstsein, das sich entwickelt, wenn Kinder andere Menschen im Umgang mit Schrift beobachten und Schlüsse daraus ziehen, was diese Menschen da tun und warum.<sup>630</sup> Dieses pragmatische Bewusstsein kann durch Fragen zur Schrift, Kommentierungen von Schreibungen oder Antworten auf gezielte Fragen sichtbar werden, was auch Intention des Interviews in Kapitel 4.1 ist. Fragen wie, *Warum ist es gut, wenn man schreiben kann?* sollen Hinweise darauf geben, welchen persönlichen Sinn und Nutzen Schrift für Kinder hat. Die Antworten der Kinder sind meist sehr funktionalistischer Art: *Damit ich Hausaufgaben machen kann. Damit ich in die Schule kann.* Kinder, die noch keinen persönlichen Nutzen in der Schrift sehen, antworten häufig mit: *Weil man das halt muss. Ich weiß nicht.*

Diese Hinweise verbaler Art auf Erfahrungen mit Schrift beziehungsweise auf den Grad der Annäherung an Schrift lassen sich zunächst anhand von Merkmalen präzisieren. Dies soll Gegenstand der ersten Unterkategorie *sukzessive Annäherung an Schrift* sein. Jedes Merkmal beinhaltet das Interesse des Kindes für Schrift, da dieses die Grundlage für die Auseinandersetzung mit derselben darstellt. Zusätzlich werden die Äußerungen der Kinder noch weiter ausdifferenziert im Hinblick auf die metakognitive Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten und der Art der Kommentierung der eigenen Schreibungen oder die der anderen Kinder. Von Interesse sind also alle Äußerungen, vor, während oder nach dem Schreiben, die auf ein Problembewusstsein hinweisen und/ oder das Schreiben kommentieren. Dies ist Gegenstand der zweiten Unterkategorie *Art der verbalen Äußerung über Schrift und Schreiben*.

### ➤ **Unterkategorie 1: Sukzessive Annäherung an Schrift**

Zunächst werden vier Merkmale formuliert, welchen die Äußerungen der Kinder über Schrift und Schreiben zugeordnet werden. Merkmal eins und zwei beziehen sich auf den Aufbau und die Struktur von Schrift, Merkmal drei und vier auf das pragmatische Bewusstsein über Schrift. Auf diese Weise wird es möglich, die sukzessive Annäherung an Schrift genauer zu erfassen. Die Übergänge sind meist fließend, es handelt sich dabei um keine zwingende

---

<sup>630</sup> vgl. Nickel 2011, S. 94



## Das pädagogische Szenario

Abfolge, es stellt lediglich eine Orientierung dar. Die Merkmale werden im Folgenden ausgeführt:

- **Merkmal 1: Das Kind äußert sich über den Unterschied von Schrift und Nicht-schrift.**

Dieses Merkmal erfasst, ob das Kind Schrift von Nichtschrift unterscheidet. Die Äußerungen hierzu sind jedoch noch recht oberflächlicher Art. So kann ein Kind zwar malen von schreiben unterscheiden, beziehungsweise kennt den Unterschied von Schrift und Bild, kann aber noch nicht konkret benennen, worin der Unterschied besteht. Folgendes Beispiel macht dies deutlich:

### Ankerbeispiel 1, Transkript vom 10.06.2010:<sup>631</sup>

Florine: <<trägt sich ins Ich-bin-da-Heft ein>>  
Julie: <<beobachtet Florine>> Kuck ma:l (.) die macht hm (-) was anderes.



Abb. 23: Florines Eintrag

- **Merkmal 2: Das Kind äußert sich über Strukturmerkmale von Schrift.**

Dieses Merkmal erfasst alle Äußerungen, die sich konkret auf den Aufbau und die Struktur von Schrift beziehen.

### Ankerbeispiel 1, Transkript vom 22.04.2010:

[...]  
Sara: Ich hab S:A:R:A: <<beginnt zu schreiben>>  
Sara: SA  
[...]  
Sara: SA  
[...]  
Sara: Sa(-) r (-) a  
[...]  
Sara: Hab schon geschrieben.  
[...]

### Ankerbeispiel 2, Transkript vom 01.07.2010:

[...]  
VL: So, ihr dürft zuerst eure Namen ins Ich-bin-da-Heft schreiben.  
Amy: Ich hab meinen jetzt schon.  
VL: Ich hab`s gesehn, blitzeschnell warst du.  
Amy: Weil ich auch so `n kurzen hab.  
[...]

<sup>631</sup> Alle Transkripte, die als Beispiel im Rahmen dieser Arbeit aufgeführt sind, wurden in Teilen hochsprachlich angeglichen, jedoch ohne diese zu entfremden

- **Merkmal 3: Das Kind äußert sich über Funktionen von Schrift.**

Dieses Merkmal erfasst, ob das Kind weiß, welche Funktionen Schrift erfüllen kann, gemeint ist damit die pragmatische Bewusstseinssebene. Die Äußerungen können sich auf die rezeptive (Bsp. 1) oder auch auf die produktive (Bsp. 2) Seite von Schrift beziehen.

Ankerbeispiel 1, Transkript vom 29.04.2010:

[...]  
VL: <<zeigt ein Foto von einem Bushaltestellenschild>>  
Amy: Bushaltestelle::  
VL: Und wozu braucht man so ein Schild?  
Amy: Dass man weiß  
Ina: Da fährt der Bu=u::s!  
VL: <<zu Amy>> Und du? Was sagst du?  
Amy: Für den Bus, dass da der Bus/ (-) haltet.  
[...]

Ankerbeispiel 2, Transkript vom 06.05.2010:

[...]  
Amy: Äh: wie schreib ich (-) da Amy hin, dass jeder weiß, dass es mein Blatt ist, schreib ich da hin. <<schreibt>>  
[...]

- **Merkmal 4: Das Kind äußert sich über den persönlichen Nutzen von Schrift.**

Merkmal vier bezieht sich ebenso auf die pragmatische Bewusstseinssebene wie Merkmal drei. Die Übergänge zwischen dem Wissen über die Funktion von Schrift hin zum persönlichen Nutzen von Schrift sind ebenso fließend wie zwischen Merkmal eins und zwei und nicht immer klar voneinander abzugrenzen. Der Unterschied hier besteht darin, dass das Kind nicht nur weiß, welche Funktionen Schrift erfüllen kann, sondern den persönlichen Nutzen für sich selbst erkannt hat.

Ankerbeispiel 1, Transkript vom 18.03.2011:

[...]  
VL: Schreibt bei dir zu Hause manchmal jemand etwas auf?  
Chayenne: Ja, meine Schwester, und mein Papa und meine Mama.  
VL: Okay, und was schreiben die denn?  
Chayenne: Mhm (-) weiß ich nicht mehr.  
VL: Okay. Wozu schreiben die denn?  
Chayenne: Für mich.  
[...]  
VL: Warum ist es denn gut, wenn man schreiben kann?  
Chayenne: Weil man dann alleine schreiben kann.  
[...]

Die Äußerungen der Kinder, welche ein und demselben Merkmal zugeordnet werden, sind von qualitativ sehr unterschiedlicher Art. Um hier eine weitere Unterscheidung vornehmen zu können, wird eine zweite Unterkategorie gebildet, welche zusätzlich die Art der verbalen Äußerungen noch weiter ausdifferenziert.

### ➤ **Unterkategorie 2: Art der verbalen Äußerung über Schrift und Schreiben**

Immer wenn die Kinder zum Schreiben aufgefordert werden, werden sie vor ein mehr oder weniger großes Problem gestellt, das sie eigentlich noch gar nicht (richtig) schreiben können. Um dieses Problem zu lösen, werden sie gezwungen, ihr momentanes Wissen über Schrift offen legen. Sie müssen ihre bereits vorhandenen Kenntnisse und Fähigkeiten bezüglich Schrift aktivieren und aufgabenspezifisch einsetzen, obwohl noch keine Routinen im Schreiben entwickelt wurden.<sup>632</sup> Von Bedeutung ist die konkrete Frage danach, ob die Kinder sich verbal zu ihrem Können oder ihrem Produkt äußern, ob das Schreiben nicht nur in der Handlung beherrscht wird, sondern dieser Vorgang auch verbalisiert werden kann.

Hierbei wird unterschieden zwischen positiven/ negativen metakognitiven Äußerungen und differenzierteren metakognitiven Äußerungen. Von Interesse sind also alle Äußerungen, die vor, während oder nach dem Schreiben auftreten. Dazu gehören auch nonverbale Äußerungen in Form von Mimik und Gestik. Auf diese Weise wird zum einen erfasst, was das Kind bereits über Schrift weiß und wie es dies äußert, zum anderen, wie es sein eigenes Schreibkönnen einschätzt. Diese verbale Handlungssteuerung erlaubt zusätzlich auch Einblicke in die Lösungsstrategien der Kinder, wenn sie aufgefordert werden, zu schreiben. Folgende Beispiele sollen den Bereich der verbalen Äußerungen verdeutlichen:

- **Positive metakognitive Äußerung:**

Ankerbeispiel 1, Transkript vom 22.04.2010:

[...]

Amy: Ich kann schon schreiben, nicht immer halt.

[...]

- **Negative metakognitive Äußerung**

Ankerbeispiel 1, Transkript vom 22.04.2010 :

[...]

Liah: Ich kann aber noch nichts schreiben

[...]

- **Differenzierte metakognitive Äußerung**

Ankerbeispiel 1, Transkript vom 25.05.2010:

[...]

Chayenne: Und bei mir fehlt (.) und ich kann noch (-) noch kein Ypsilon.

[...]

Hier ist von Interesse, ob die verbalen Äußerungen im Laufe der Zeit differenzierter werden, da anzunehmen ist, dass die Kinder im Laufe der Studie zunehmend schrifterfahrener werden. Vermutlich kann sich ein Kind differenzierter über sein Notat oder das anderer Kinder äußern, wenn es bereits erfahrener im Umgang mit Schrift ist.

---

<sup>632</sup> vgl. May 1987, S. 92

## Das pädagogische Szenario

Mithilfe beider Unterkategorien soll es möglich sein, Aussagen darüber zu treffen, wie schriftlerfahren das einzelne Kind ist. Insgesamt bietet das pädagogische Szenario nicht nur Anlässe zum Schreiben, sondern auch Möglichkeiten des sozialen Austauschs und somit zahlreiche Gelegenheiten, in Interaktionsprozesse involviert zu werden. Dies wird im Folgenden näher betrachtet.

Die wöchentlichen Szenarien bilden die Grundlage für einen sozialen Austausch und erlauben zahlreiche Möglichkeiten, in **Interaktionsprozesse** involviert zu werden. Die Versuchsleiterin unterstützt die Kinder mit einem Rahmen, den sie anbietet. Von Bedeutung ist in diesem Bereich, welche unterschiedlichen Interaktionsprozesse, die das Entstehen früher Schreibungen begleiten oder auch beeinflussen, beobachtet werden können. Zudem ist von Interesse, inwiefern fruchtbare Situationen durch die Interaktion mit anderen entstehen können und welche Interaktionsform sich dabei möglicherweise als günstig herausstellt. Unterschieden wird hier zwischen der Kind-Kind-Interaktion und der Erwachsenen-Kind-Interaktion, da diese die beiden möglichen Formen innerhalb des pädagogischen Szenarios darstellen.

### ➤ **Kind-Kind-Interaktion:**

Dieser Teilbereich nimmt in den Blick, ob und in welcher Form die Kinder beim Schreiben interagieren und in welcher Form sich die Kinder bei neuartigen Ideen und Problemlösungen gegenseitig beeinflussen. Wichtig dabei ist auch, welche unterschiedlichen Formen der Zusammenarbeit zwischen den Peers zu beobachten sind und ob die Interaktion gelingt oder nicht erfolgreich in Bezug auf die Problemlösung ist. Verba<sup>633</sup> spricht von drei Modi der Kind-Kind-Interaktion, welche in Kapitel 3.2 im Theorieteil dieser Arbeit näher ausgeführt wurden und an dieser Stelle übernommen werden sollen:

#### • **Observation-elaboration Modus:**

Bezeichnend für diesen Modus ist, dass ein Kind die Anregung und Idee für sein weiteres Handeln durch die Beobachtung eines anderen Kindes erhält und damit zur Problemlösung befähigt wird.

#### Ankerbeispiel 1, Transkript vom 01.07.2010 :

[...]	
VL:	<<verteilt Schriftkärtchen, die Kinder sollen das gleiche Wort auf der Vorlage finden und das Kärtchen darauf legen>>
Julie:	Ich vermischel se. Ich probiere mal aus. <<blickt sich zunächst fragend um, sieht dann, dass Fabian etwas mit den Kärtchen macht, beobachtet ihn eine Weile dabei>>
Fabian:	<<vergleicht Schriftkärtchen mit der Vorlage, legt das Kärtchen an der richtigen Stelle ab>>
Julie:	<< vergleicht nun auch ihr Schriftkärtchen mit der Vorlage und ordnet das erste Kärtchen zu, schaut auf die Vorlage und zeigt dann auf ihr

<sup>633</sup> vgl. Verba 2004

## Das pädagogische Szenario

VL:	zugeordnetes Kärtchen, kreischt, quietscht und kichert>> Hast du gefunden? Ja super.
Julie:	Fe:rti:g (-) fe:rti:g.
[...]	

Hier liegt die Vermutung nahe, dass Kinder, welche diesen Modus wählen, weniger schriffterfahren sind als die Kinder, die beobachtet werden. Dennoch gelangen sie durch das Beobachten eines anderen Kindes zur Problemlösung und verzeichnen dadurch möglicherweise einen Erkenntnisgewinn. Beobachtungen, welche eher reaktiv-nachahmender Natur sind, werden bei der Auswertung nicht weiter berücksichtigt, da dadurch kein Zugewinn an Schrifterfahrung erfolgt. Folgendes Beispiel macht dies deutlich:

### Ankerbeispiel 1, Transkript vom 29.04.2010:

verbal, raktiv-nachahmend

[...]	
Amy:	Und ich seh noch mal was.
Ina:	Ich seh au noch was.
[...]	
Amy:	Ein Autoschild.
Ina:	Autoschild.
VL:	Autoschild? Ist da ein Auto drauf?
Amy:	Ein Autoschild, weil da ein P ist.
VL:	Ah, wo ist denn das P, zeig mal das P.
Amy:	<<tippt auf das P>> Da::Ha::
Ina:	<<tippt auf das P>>
VL:	Ja und was heißt das genau?
Amy:	<<klopft beim Sprechen auf den Tisch>> Dass da Au:tos parken können.
Fabian:	<<tippt auf das P>> Da:ha:
Ina:	<<haut auf den Tisch>> JA!
Fabian:	JA!
[...]	
VL:	Hm, wo war denn das?
Amy:	Am Auto, am Auto.
Ina:	Am Auto, am Auto.

- **Guided activity Modus:**

In diesem Modus ist das eine Kind dem anderen Kind/ anderen Kindern beim Erreichen eines Zieles behilflich. Die Kinder verständigen sich auf eine geteilte Bedeutung der Situation und koordinieren ihre Handlungsbeiträge. In diesem Modus handelt ein Kind stärker kontrollierend, während das andere Kind eher rezeptiv orientiert ist. Es treten häufig instruktive Momente auf. Hier liegt die Vermutung nahe, dass derjenige Partner schriffterfahrender ist, welcher die Situation kontrolliert und somit den aktiveren Part übernimmt. Dabei sind die Erfahrungen der Kinder bezüglich Schrift von unterschiedlicher Qualität, was durch Beispiel 1 und 2 verdeutlicht wird.

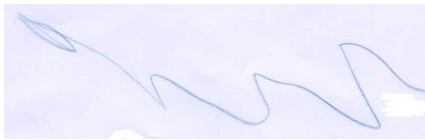
## Das pädagogische Szenario

### Ankerbeispiel 1, Transkript vom 07.05.2010:

[...]  
Chayenne: <<zu VL>> Ich kann kein Ypsilon (-) ich kann kein Ypsilon  
VL: Dann schreibst du den Rest auf.  
Amy: Aber ich <<zeigt auf Chayennes Blatt>> ich kann den(.)  
Chayenne soll ich dir eins machen? (---) Chayenne guck mal hier  
<<zeigt auf ihren Namen im Heft>> hier das Ypsilon.  
Chayenne: <<schreibt>>  
Amy: <<zeigt auf Chayennes Namen>> Ja und jetzt noch so <<deutet einen Strich an>>.  
Chayenne: <<schreibt>> So:?  
Amy: Äh:: ja (-) nur noch hier ein Stück (-) n Stückchen (-) ne:  
nicht da <<zeigt auf Chayennes Blatt>> sondern hier  
Chayenne: <<schreibt>>  
Amy: (5,0) Nein Chayenne (.) hier ein Stückchen.  
Chayenne: Ich bin fertig mit Schreiben.  
[...]

### Ankerbeispiel 2, Transkript vom 11.06.2010:

[...]  
Julie: <<nimmt Stift und schaut Florine beim Schreiben zu, schaut wieder auf das Heft, dann wieder zu Florine, schreibt kurz und legt den Stift wieder weg>> Mach mal so wie ich <<zeigt auf ihren Eintrag im Heft>>  
Florine: <<schaut kurz auf das Gezeigte und schreibt dann weiter, schreibt nun auch Zickzack, so wie Julie>>  
[...]



Julie



Florine

- **Modus der Ko-Konstruktion:**

In diesem Modus verfolgen die Kinder ein gemeinsames Ziel und erlangen über verschiedene Aushandlungsprozeduren eine geteilte Bedeutung der Situation. Beide Kinder kontrollieren die Situation in vergleichbarem Maße, was im Guided activity Modus nicht der Fall ist. Von Bedeutung ist zudem, welche Form der Ko-Konstruktion die Kinder wählen, um wechselseitige Bedeutungen über den Sachverhalt Schrift aufzubauen. Hierbei gibt es die Form der Imitation (Nachahmung, Beispiel 1) und die Form der Komplementarität (gegenseitiges Ergänzen von Handlungen, Beispiel 2).

### Ankerbeispiel 1, Transkript vom 29.04.2010:

[...]  
VL: Wie hast dus gemacht, sags mal.  
Julie: Ich habs nur so gemacht <<nimmt Kärtchen wieder hoch und legt es erneut auf die Vorlage>>  
Amy: Ich hab einfach nur so geguckt und dann wars richtig <<schiebt Kärtchen von der Vorlage und dann wieder drauf>>  
Ina: Ich hab einfach nur so gemacht <<hält sich Kärtchen dicht vor die Augen>>  
[...]  
Julie: So meins hier. Ich hab einfach (---) so! gemacht <<nimmt Kärtchen hoch und hält es sich dicht vor die Augen>>  
[...]

### Ankerbeispiel 2, Transkript vom 22.04.2010:

[...]  
Chayenne: Aber ich kann nicht `n Ypsilon (-) ich kann nicht ´n Ypsilon.  
VL: Oh, mach mal so weit, wie du kannst, ich glaub ich weiß dann schon, was da steht.  
Chayenne: <<fängt an zu schreiben, lässt in der Mitte eine Lücke>>  
Amy: <<beobachtet, was Chayenne macht und nickt, beugt sich zu ihr runter und schreibt das Ypsilon in die Lücke>>  
[...]

Hier liegt die Vermutung nahe, dass bei allen Beteiligten ein gewisses Maß an Schrifterfahrung vorhanden sein muss, damit der Modus der Ko-Konstruktion erfolgen kann, denn die Kinder gelangen zur Lösung des Problems. Im Folgenden wird auf den zweiten Teilbereich, auf die Erwachsenen-Kind-Interaktion, genauer eingegangen.

#### ➤ **Erwachsenen-Kind-Interaktion:**

Aufgabe dieser Form der Interaktion ist es, bewusst eine förderliche Lernumwelt zu schaffen. Gemeint ist damit eine entwicklungsangemessene Begleitung, um dem Kind somit eine optimale Unterstützung zu gewährleisten. Die verbale Interaktionsform des *sustained shared thinking*<sup>634</sup> wird hierbei als besonders effektives didaktisches Handlungsmuster zur Förderung der kognitiven Entwicklung genannt. Im wechselseitigen Dialog entwickeln sich Denkprozesse, gemeinsam werden Gedankengänge weiterentwickelt. Gerade der wechselseitige Bezug ist bei einer bewussten Unterstützung der Lernenden entscheidend. Es geht nicht nur darum der Konstruktion im Interaktionsprozess Raum zu geben, sondern auch darum, Gedanken instruktiv zu erweitern, um somit Lernprozesse auszulösen.

Von Interesse innerhalb dieses Teilbereiches ist es herauszufinden, wie ein entsprechendes Interaktionsverhalten von Erwachsenen aussehen kann, welches die Kinder dieses Alters zum Erreichen eines höheren Entwicklungsniveaus beim Lösen von Problemen unterstützt. Die erwachsene Person hat mehrere Funktionen im Interaktionsgeschehen, wie zum Beispiel das Wecken des Interesses des Kindes für die Aufgabe, die Unterstützung des Kindes während der Auseinandersetzung mit der Aufgabe und dem Erreichen der Ziele und auch die Unterstützung bei Misserfolg und Enttäuschung.<sup>635</sup> Es wurden in einem ersten Schritt Merkmale formuliert, welche helfen, strukturiert an die Analyse der Daten heranzugehen. Da es sich um eine explorative Studie handelt, kann es durchaus möglich sein, dass sich durch die intensive Auseinandersetzung mit den Daten weitere oder andere Merkmale finden lassen. Auf folgende Merkmale hin sollen die Daten zunächst genauer untersucht werden:

---

<sup>634</sup> vgl. Sylva et al. 2003

<sup>635</sup> vgl. Wood & Middleton 1978

- **Merkmal 1: Unterstützung während der Auseinandersetzung mit der Aufgabe und beim Erreichen der Ziele:**

Dieser Bereich nimmt in den Blick, in welcher Form die erwachsene Person den Kindern ein Skript oder einen Rahmen zur Verfügung stellt, wie Problemlösungen gemeinsam stattfinden können. Doch zunächst ist von Bedeutung, inwiefern es gelingt, die Kinder für die Aufgabe zu interessieren, so dass sie sich mit Schrift auseinandersetzen, um sich auf diese Weise Schritt für Schritt an Schrift anzunähern (Beispiel 1). Hier spielt auch das Schreibangebot eine bedeutende Rolle, was an anderer Stelle genauer betrachtet und aus diesem Grund hier nicht weiter berücksichtigt wird.

### Ankerbeispiel 1, Transkript vom 22.04.2010:

[...]  
VL: Meine Idee war, dass wir jedes Mal, wenn ich komme <<schlägt das Heft auf, alle Kinder sehen zu> eine Seite von dem Heft aufschlagen und dann darf jeder von euch seinen Namen reinschreiben und dann weiß ich jedes Mal, wenn ich nach Hause fahre, wer da war.  
Sara: Ich will zuerst.  
[...]

Von Interesse ist, inwieweit durch die verbale Interaktionsform des *sustained shared thinking*<sup>636</sup>, also im wechselseitigen Dialog, gemeinsam Gedankengänge angestoßen und weiterentwickelt werden. Zusätzlich kann durch die nonverbale Kommunikation eine gemeinsame Ebene des Verständnisses aufgebaut werden, die wiederum zu intensiven Interaktionsphasen führen kann. Auch dieser Aspekt soll berücksichtigt werden.

### Ankerbeispiel 1, Transkript vom 30.04.2010 :

[...]  
VL: Jetzt kuckt mal. Die Karten müssen noch alle verteilt sein, da bleibt keine übrig.  
Amy: Ähm? Ist das richtig zu dem?  
VL: M::h, was meinst du? Warum gehört das da hin?  
Amy: Ich weiß es nicht.  
VL: Wieso gehört das zusammen, was denkst du?  
Amy: <<zeigt auf die Bilder>> Weil da rot isch und weil da rot isch?  
VL: Mhm.<<nickt>> Dann legs mal daneben, auf deine Unterlage. Daneben in das leere Feld.  
Amy: Ah, jetzt weiß ich.  
[...]

- **Merkmal 2: Art der Rückmeldung zu der Schreibtätigkeit:**

Dieser Bereich untersucht, in welcher Form das Kind Rückmeldung zu seinem Schreibprodukt erfährt. Zudem ist von Interesse, wie sich ein wertschätzender Umgang mit der Schreibtätigkeit des Kindes auf das Kind und die Situation in der Gruppe auswirkt. Hierzu gehört das Zutrauen in die Schreibfähigkeit des Kindes, das selbstverständliche Hinnehmen eines jeden Schreibergebnisses und die Würdigung des Ergebnisses durch Lob.

<sup>636</sup> vgl. Sylva et al. 2003



## Das pädagogische Szenario

### Ankerbeispiel 1, Transkript vom 22.04.2010:

[...]  
VL: Sagst du mir, was du alles aufgeschrieben hast (-) hm (-) Chayenne?  
Chayenne: Ich hab Chayenne (-) und Ma:ma.  
VL: Toll (1,5) wisst ihr was (-) ich hätte gar nicht gedacht, dass ihr schon Mama schreiben könnt.  
Julie: Und jetzt Ma:::  
Amy: Und jetzt schreib ich noch Mami::  
Sara: Und da Mama.  
[...]

### Ankerbeispiel 2, Transkript vom 18.03.2011:

[...]  
Mia: Ich kann noch nicht meinen Namen schreiben.  
VL: Schreib das, was du sonst hingeschrieben hast, Mia, wenn du deinen Namen wo hin schreibst, also ich kann mich gut erinnern, dass du es kannst, Mia.  
Mia: <<schreibt>> Kuck mal. <<zeigt den Anfangsbuchstaben ihres Namens, schreibt dann den Rest auch noch auf>>  
[...]

Da es sich um sehr junge Kinder handelt, die in die Interaktion eingebunden sind, liegt die Vermutung nahe, dass die erwachsene Person federführend agieren muss, um die Interaktionsprozesse in Gang zu halten, Gedankengänge anzustoßen und Lösungshilfen bereitzustellen. Somit wird vermutet, dass der Grad des „Involvement“ der erwachsenen Person entscheidend ist für die Problemlösung seitens des Kindes. Dieser Vermutung soll anhand der Daten nachgegangen werden.

### **5.2.7 Zusammenfassung der Kategorien Prozessebene**

Die Übersicht unten zeigt, dass das pädagogische Szenario den Rahmen bildet für die vielschichtigen Prozesse, die innerhalb der vorgegebenen Struktur initiiert und beobachtet werden können und woraus letztendlich ein Schreibprodukt resultiert. Zunächst wird der Blick auf das Kind gerichtet, hierbei ist einerseits die Ebene der Pragmatik von Interesse, also inwieweit Kinder bereits Funktionen von Schrift kennen und sich über den persönlichen Nutzen derselben bewusst sind und dies äußern. Andererseits gilt das Augenmerk den Äußerungen über Form und Struktur von Schrift. Wichtig ist auch das Problembewusstsein der Kinder und somit die Art und Weise, wie sie sich über ihre eigenen Fähigkeiten äußern, aber auch die Art der Kommentierung von Schrift und Schreiben. Von Bedeutung ist das Herausfiltern von Merkmalen, welche auf unterschiedliche Annährungsgrade an Schrift hinweisen. Ein weiterer Gegenstandsbereich stellen die Interaktionsprozesse innerhalb des Szenarios dar, wobei hier beobachtet werden soll, welche Formen der Interaktion sich als besonders günstig herausstellen, um Kinder für Schrift zu interessieren, so dass sie ihre Aufmerksamkeit darauf richten, sich mit ihr auseinandersetzen, um auf diese Weise ihre Erfahrungen mit Schrift auszubauen. Dabei wird unterschieden zwischen Formen der Kind-Kind-Interaktion und

## Das pädagogische Szenario

Formen der Erwachsenen-Kind-Interaktion. Von Bedeutung ist auch die Art der Schreibangebote. Hier soll der Frage nachgegangen werden, welche Angebote das Interesse der Kinder für Schrift geweckt haben und wie die Angebote beschaffen sein müssen, um eine Auseinandersetzung mit Schrift zu ermöglichen.

Tabelle 22: Zusammenfassung der Kategorien der Prozessanalyse

Das pädagogische Szenario	
<b>Angebote, die zum eigenen Schreiben herausfordern (offen/ Wortvorgaben)</b> <b>Angebote, die zum Umgang mit Schriftzeichen herausfordern (strukturiert)</b>	
Der Blick auf das Kind	Der Blick auf die Gruppenprozesse
<p>➤ <b>Schrifterfahrung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Merkmale für die sukzessive Annäherung an Schrift:</u></li> </ul> <p><i>Aufbau und Struktur von Schrift:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Kind äußert sich über den Unterschied von Schrift und Nichtschrift.</li> <li>- Das Kind äußert sich über Strukturmerkmale von Schrift.</li> </ul> <p><i>Pragmatisches Bewusstsein:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Das Kind äußert sich über Funktionen von Schrift.</li> <li>- Das Kind äußert sich über den persönlichen Nutzen von Schrift.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Art der verbalen Äußerung über Schrift und Schreiben</u></li> </ul> <p><i>Von Bedeutung sind Äußerungen vor, während und nach dem Schreiben in Form von</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- positiven metakognitiven Äußerungen.</li> <li>- negativen metakognitiven Äußerungen.</li> <li>- differenzierten metakognitiven Äußerungen.</li> </ul>	<p>➤ <b>Kind-Kind-Interaktion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Mögliche Formen der Zusammenarbeit:</u><sup>637</sup></li> <li>- observation-elaboration Modus</li> <li>- guided activity Modus</li> <li>- Modus der Ko-Konstruktion:</li> </ul> <p>➤ <b>Erwachsenen-Kind-Interaktion</b></p> <p>Grundlegend ist das Prinzip des sustained shared thinking<sup>638</sup> als didaktisches Handlungsmuster.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wecken des Interesses für die Aufgabe</li> <li>- Unterstützung während der Auseinandersetzung mit der Aufgabe und beim Erreichen der Ziele</li> <li>- Art der Rückmeldung</li> </ul>
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; text-align: center; margin: 10px auto; width: fit-content;"> <b>Schreibprodukt/ Auseinandersetzung mit Schrift</b> </div>	

<sup>637</sup> vgl. Verba 2004

<sup>638</sup> vgl. Sylva et al. 2003

## 6 Auswertung der empirischen Daten

Wie bereits aufgeführt, ist es hilfreich, Arbeitshypothesen zu formulieren, welche jedoch den vorurteilsfreien Blick auf die Analyse der Daten nicht behindern sollen. So ist es durchaus möglich, dass sich durch die Auseinandersetzung mit den Daten neue Theorien formulieren lassen. Das Bilden von Kategorien auf der Grundlage bestehender Literatur und das Formulieren von Arbeitshypothesen für diese Kategorien ermöglichen jedoch Selektionskriterien, welche das Forschungshandeln strukturieren helfen und dazu auffordern, unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten an die Daten heranzutreten. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass Vorwissen die eigene Wahrnehmung strukturiert und somit als Grundlage jeder Forschung anzusehen ist. Dies muss jedoch nicht bedeuten, keine Offenheit mehr für neue Beobachtungen zu zeigen.<sup>639</sup> Eine Hypothese ist eine Aussage und keine Frage, es werden durch das Formulieren von Hypothesen Beziehungen zwischen Variablen dargestellt. Die aufgestellten Hypothesen können anhand der erhobenen Daten überprüft werden. Hypothesen können vorläufig bestätigt oder falsifiziert werden. Da die Probandengruppe der Studie mit neun Kindern sehr gering ausfällt, kann lediglich ein Trend bezogen auf diese Probandengruppe herausgearbeitet werden. Eine verallgemeinernde Aussage kann nicht getroffen werden.

Aus pädagogischer Sicht betrachtet, sollen die Beobachtungen einen wertschätzenden Blick auf die Fähigkeiten der Kinder ermöglichen (Der Blick auf das Kind). Es geht nicht darum zu erfassen, welche Defizite ein Kind aufweist, sondern das Forschungsinteresse besteht darin, das Kind in seiner Gesamtheit mit all seinen Interessen und Erfahrungen bezüglich Schrift zu beschreiben, um daraus Hinweise auf Förderung von Literacy in Kindertageseinrichtungen zu gewinnen.

Zunächst erfolgen Einzelfallanalysen für jedes Kind bezüglich der gesammelten Notate auf der Produktebene, welche im Anhang überblicksartig aufgezeigt werden. Jedes Notat wird auf der Grundlage des Kategorienrasters unter Punkt 5.2.4 einer Kategorie zugeordnet. Auf der Grundlage dieser Einordnung wird das Notat mit einem Präliteralitätswert versehen. Anschließend wird für jedes Kind in Form einer Graphik der Entwicklungsverlauf bezüglich der Präliteralitätswerte über den Zeitraum eines ganzen Jahres hinweg dargestellt. In einem weiteren Schritt wird die Verteilung der Präliteralitätswerte aller Kinder genauer unter die Lupe genommen im Hinblick auf eine mögliche Typenbildung. Es wird dabei nach Merkmalen gesucht, welche auf einen ähnlichen Verlauf hindeuten. Die Namensschreibungen werden in einer gesonderten Graphik vergleichend gegenübergestellt. Es wird angenommen, dass sich hierbei Unterschiede im Präliteralitätsniveau zeigen.

---

<sup>639</sup> vgl. Flick 2004<sup>3</sup>, S. 271-273

## Auswertung der empirischen Daten

In einem zweiten Schritt werden die Videodaten hinsichtlich der Prozesse, welche zur Entstehung der Notate führten, gesichtet. Auch hier erfolgt die Orientierung an den zuvor gebildeten Kategorien. Zunächst werden die verbalen Äußerungen, welche sich in den Transkripten finden lassen, im Hinblick auf Hinweise auf Erfahrungen mit Schrift durchleuchtet.

Anschließend werden die Daten bezüglich der Frage nach den Bedingungen für eine gelingende Interaktion durchsucht. Unterschieden wird hier zwischen Formen der Kind-Kind-Interaktion und Formen der Erwachsenen-Kind-Interaktion. Es werden alle Sequenzen analysiert, welche mögliche Formen der Zusammenarbeit zwischen den Kindern aufzeigen beziehungsweise zwischen Kind und Forscherin.

Im Zentrum des Interesses steht die Gestaltung des pädagogischen Szenarios. Es soll herausgearbeitet werden, welche Schreibangebote und welche Vorgehensweisen sich als besonders günstig herausstellen, um Kinder für Schrift zu interessieren, den produktiven Umgang mit derselben zu initiieren und Interaktionsprozesse anzustoßen. Hierfür ist es notwendig, die zuvor gebildeten Kategorien beziehungsweise die einzelnen Ebenen zu einem Gesamtbild zusammenzufügen. Am Ende der Arbeit wird in einer Übersicht aufgezeigt, wie sich die sukzessive Annäherung der Kinder an Schrift beschreiben lässt und woran dies zu erkennen ist. Daran knüpfen didaktische Hinweise an, wie Kinder auf ihrem Weg in die Schriftlichkeit unterstützt werden können.

### 6.1 Ergebnisse auf der Produktebene

Wie bereits erwähnt, erwächst nicht aus jedem Schreibangebot ein Notat. Zudem waren nicht immer alle Kinder anwesend, so dass schließlich acht Notate für eine vergleichende Analyse herangezogen werden können.

Tabelle 23: Notate, welche für eine vergleichende Analyse herangezogen werden

Datum	Schreibangebote	Auswertung
26. Februar 2010	Angebot 1: Einen Einkaufszettel schreiben: 1 Apfel 1 Banane 2 Mandarinen 1 Kiwi	Notat 1
22. April 2010	Angebot 2: Über sich selbst schreiben: Impuls ist ein Foto	Notat 2
6. Mai 2010	Angebot 6: Schreiben nach Wunsch, freies Schreiben	Notat 3
(Gruppe 1): 20. Mai 2010	Angebot 8: Einen Einkaufszettel für Waffeln schreiben und anschließend einkaufen gehen	Notat 4
(Gruppe 2): 10. Juni 2010	Angebot 8: Einen Einkaufszettel für Waffeln schreiben und anschließend einkaufen gehen	Notat 4, Gruppe 2
24. Juni 2010 (Gruppe 1) 25. Juni 2010 (Gruppe 2)	Angebot 10: Zu den Fotos vom Einkaufen/ Waffeln backen etwas aufschreiben	Notat 5
8. Juli 2010	Angebot 12: Etiketten schreiben	Notat 6
21. September 2010	Angebot 18: Einen Einkaufszettel schreiben	Notat 7
18. März 2011	Angebot 19: Kimspiel Interview, Elternfragebogen	Notat 8

## Auswertung der empirischen Daten

Zunächst wird jedes Notat pro Angebot und Kind auf bestimmte Merkmale hin analysiert und der entsprechenden Kategorie<sup>640</sup> zugeordnet. Dabei werden den Kategorien Präliteralitätswerte zugeschrieben.<sup>641</sup> Spur- und Gestenkritzel werden in den Diagrammen mit dem Wert - 1 belegt, anschließend wird begonnen mit Präliteral 0 (Wert 0) bis Präliteral 4 (Wert 4), dem Kategorienraster entsprechend. Da die Kategorie literal in den Daten durchgängig nicht zu finden ist, wird diese in der Darstellung der Ergebnisse nicht berücksichtigt. Im Anschluss an die Analyse erfolgt die Auswahl der grafischen Darstellung, um durch die Visualisierung relevante Informationen schneller und übersichtlicher erfassen zu können als dies durch einen beschreibenden Fließtext oder aus einer Tabelle möglich wäre. Es können aus grafischen Darstellungen sowohl Zusammenhänge als auch Ausreißer deutlicher hervortreten.<sup>642</sup> Wenn ein zeitlicher Verlauf im Mittelpunkt der Betrachtung steht, fällt die Wahl auf Liniendiagramme. Hier stehen entsprechend unserer Lesegewohnheiten die Zeitangaben auf der X-Achse und auf der y-Achse die darzustellenden Werte. Durch diese Darstellung lässt sich zeigen, inwieweit sich die Werte im Laufe der Zeit verändern. Gegenüber Balkendiagrammen besteht hier der Vorteil, dass mit ihnen auch sehr viele Datenpunkte visualisiert werden können, ohne dass die Abbildung unübersichtlich wird.<sup>643</sup> Um Häufigkeiten darzustellen, werden vertikale Balkendiagramme verwendet. Hier kann man zeigen, wie sich Segmente eines Ganzen im zeitlichen Verlauf verändern. Sollen Häufigkeiten eines bestimmten Merkmals dargestellt werden, werden horizontale Balkendiagramme verwendet, um Merkmalsausprägungen schneller erkennen zu können. Hier stehen der Übersichtlichkeit halber die Literalitätswerte auf der Y-Achse und die Häufigkeiten auf der X-Achse, die Balken liegen übereinander.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Einzelanalysen der acht Notate<sup>644</sup> aller Kinder im Gesamten grafisch dargestellt. In einem zweiten Schritt wird die Grafik im Hinblick auf Auffälligkeiten genauer unter die Lupe genommen. Von Interesse sind hierbei die Entwicklungen der Präliteralitätswerte im zeitlichen Verlauf. Zum einen kristallisieren sich möglicherweise anhand der Entwicklungsverläufe unterschiedliche Entwicklungstypen heraus, zum anderen soll der Frage nachgegangen werden, ob die Art des Schreibangebotes sich auf den Präliteralitätswert auswirkt. Auch die Namensschreibung soll Berücksichtigung finden.

---

<sup>640</sup> siehe Kategorienraster Kapitel 5.2.4

<sup>641</sup> Die ausführliche Darstellung befindet sich im Anhang

<sup>642</sup> vgl. Kuckartz u.a. 2010, S. 39

<sup>643</sup> vgl. Kuckartz u.a. 2010, S. 45

<sup>644</sup> Die Notate befinden sich im Anhang, die Darstellung in der Arbeit erfolgt auszugsweise

### 6.1.1 Zuordnung der Notate in Kategorien

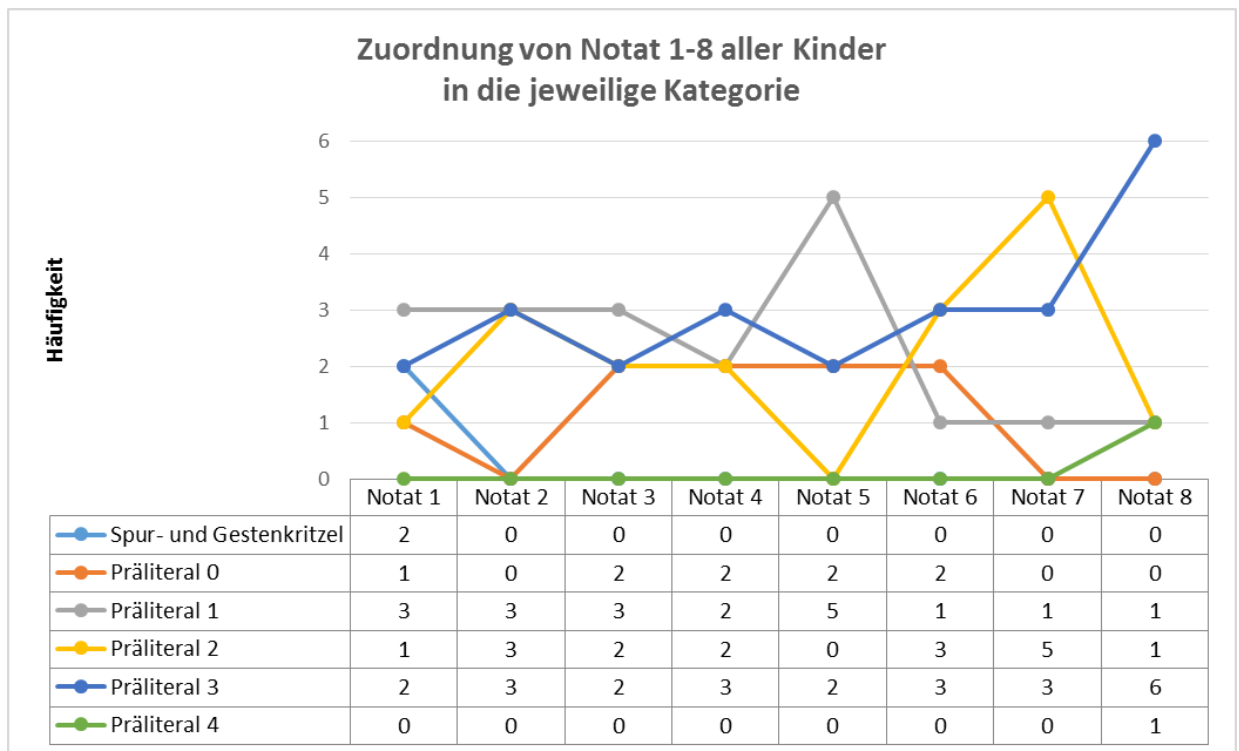


Abb. 24: Zuordnung von Notat 1-8 aller Kinder

Die Grafik zeigt die Verteilung der Präliteratitätsniveaus, welche den neun Kindern aufgrund der Zuordnung ihrer Notate in die jeweilige Kategorie, zugeschrieben wurden. Es ist ein heterogenes Bild zu verzeichnen, als konstant kann lediglich das Profil der Kategorie Präliterat 4 bezeichnet werden, in welche nur beim letzten Erhebungszeitpunkt das Notat eines Kindes eingeordnet werden kann, ansonsten ist diese Kategorie nicht vertreten. Betrachtet man den ersten Erhebungszeitpunkt und den letzten, kann man insgesamt jedoch eine Steigerung des Literalitätsniveaus erkennen, wenn man den Notaten der Kinder einen Präliteratitätswert zuschreibt und diese Werte aufsummiert (Abbildung 25).

## Auswertung der empirischen Daten

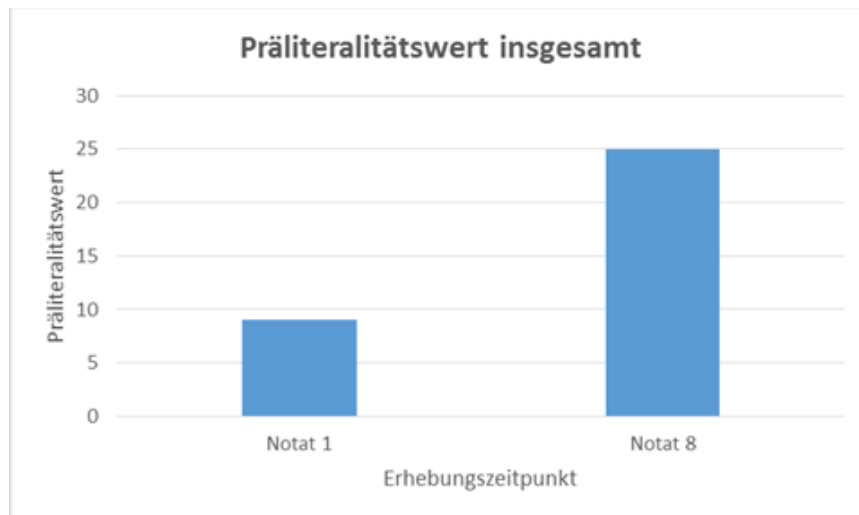


Abb. 25: Präliteraltätswert insgesamt

Im Folgenden soll die Steigerung des Niveaus näher betrachtet werden. Sieht man sich Abbildung 26 an, so treten Spur- und Gestenkritzel nur beim ersten Besuch bei zwei Kindern auf, danach nicht mehr. Somit implizieren alle weiteren Notate der Kinder eine gewisse Schriftfähigkeit, jedoch mit sehr unterschiedlichen Ausprägungsgraden, welche sich durch die jeweiligen Unterkategorien abbilden lassen.

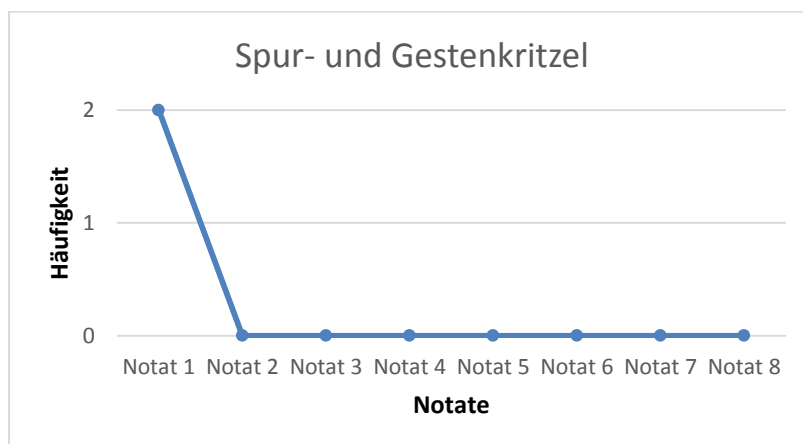


Abb. 26: Spur- und Gestenkritzel

Wendet man sich also dem Präliteraltätsniveau 0 zu, welches auf die Kategorie Spur- und Gestenkritzel folgt, so kann man sehen, dass ab Notat sieben und acht kein Notat mehr dieser Kategorie zugeordnet werden kann. Dies bedeutet, dass die betreffenden Notate nun eine kommunikative Absicht verfolgen und zunehmend schriftähnliche Merkmale aufweisen, meist handelt es sich dabei um das Einhalten der Schreibrichtung und um die zeilenförmige Anordnung auf dem Papier. Insgesamt sind es drei Kinder, deren Notate in diesem Zeitraum auf dem Präliteraltätsniveau 0 angesiedelt sind. Bei Florine sind das die drei aufeinanderfolgenden Notate 3-5, danach verwendet sie ausschließlich buchstabenähnliche Zeichen,



## Auswertung der empirischen Daten

weshalb ihre Notate von nun an der Unterkategorie Präliteral 2 zugeordnet werden. Bei Julie sind die Notate 3, 5 und 6 dem Präliteralitätsniveau 0 zugeordnet, auch sie verwendet danach nur noch buchstabenähnliche Zeichen und macht einen Sprung in die Unterkategorie Präliteral 2. Liahs Notate 4 und 6 werden der Unterkategorie Präliteral 0 zugeordnet, auch sie macht danach den Sprung auf das Präliteralitätsniveau 2, nachdem sie bei Notat 5 zunächst auf dem Präliteralitätsniveau 1 angesiedelt war, da ihr Notat Zickzackgraphie aufwies.

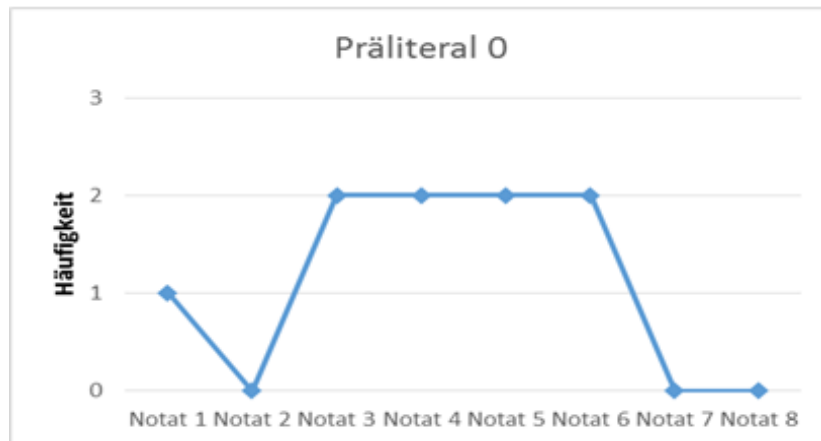


Abb. 27: Präliteral 0

Betrachtet man in Abbildung 24 die Kategorie Präliteral 1, so kann man sehen, dass auch hier die Anzahl der Kinder, welche dieser Kategorie zugeordnet werden können, ab Notat sechs zurückgeht. Ein Drittel der Kinder können zu Beginn der Studie der Kategorie Präliteral 1 zugeordnet werden, ein Drittel befindet sich darunter und ein Drittel der Kinder liegt darüber. Ein Jahr später bei Notat acht, befindet sich nur noch ein Kind auf dem Präliteralitätsniveau 1, keines mehr darunter und acht der neun Kinder darüber, nämlich bereits in der Kategorie Präliteral 3 und 4. Dominiert bei Notat eins noch der Wert Präliteral 1, so sind es bei Angebot sechs der Präliteralitätswert 2 und 3 mit je drei Kindern, bei Angebot sieben ist es mit fünf von neun Kindern der Präliteralitätswert 2. Hier stellt sich die Frage, warum sich gerade ab Notat sechs eine Art „Wendepunkt“ in der Entwicklung herauszustellen scheint. Dieser Frage soll an anderer Stelle nachgegangen werden, wenn die Schreibangebote genauer analysiert werden.

## Auswertung der empirischen Daten

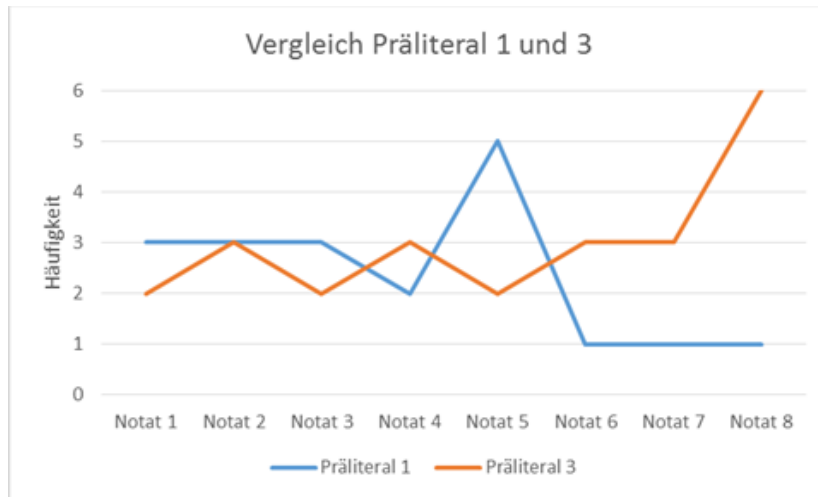


Abb. 28: Vergleich Präliterat 1 und 3

Insgesamt ist also ab dem sechsten Notat ein Rückgang der Unterkategorie Präliterat 1 zu erkennen, zugunsten höherer Niveaus, in diesem Fall vorrangig dem Niveau Präliterat 3, was in Abbildung 28 gut zu erkennen ist. Geht man davon aus, dass sich bereits vorhandene Vorstellungen über Schrift im Präliteratitätsniveau beziehungsweise -wert zeigen, so kann man bezogen auf die neun Kinder sagen, dass sich deren Vorstellungen über Schrift im Laufe der Zeit insofern verändert haben, dass zunehmend schriftähnliche Merkmale in den Notaten zu finden waren. So verwendeten die Kinder nun buchstabenähnliche Zeichen oder Bruchstücke von Buchstaben (Niveau 2), Niveau 3 zeichnet sich sogar durch die Vewernung von Buchstaben und Buchstabenfolgen aus. Auffallend ist, dass alle Kinder sowohl die Schreibrichtung als auch die zeilenförmige Anordnung auf dem Papier verinnerlicht haben, so dass diese Aspekte der Räumlichkeit ab der Unterkategorie Präliterat 1 durchgängig auftraten. Ergänzend zu diesen Ausführungen bezogen auf die Notate, sollten jedoch auch die verbalen Äußerungen der Kinder über Schrift hinzugefügt werden, um ein umfassenderes Bild über die Vorstellungen der Kinder über Schrift zu erhalten. Dieser Bereich ist Bestandteil der Auswertung auf der Prozessebene.

Im Folgenden werden zunächst die Entwicklungen der einzelnen Kinder genauer in den Blick genommen im Hinblick auf eine mögliche Typenbildung. In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, ob sich die Art der Schreibangebote in irgendeiner Form auf das Notat ausgewirkt haben könnte.

### 6.1.2 Entwicklungen der Kinder

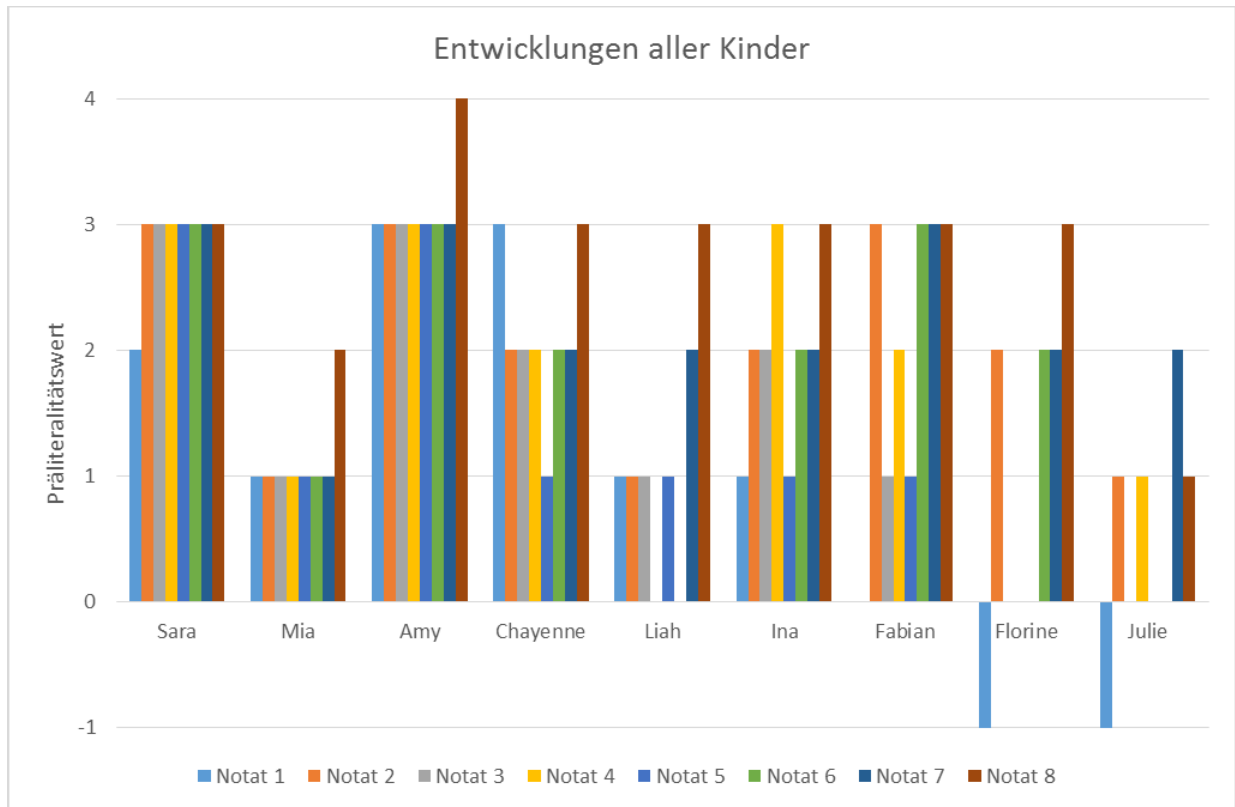


Abb. 29: Entwicklungen aller Kinder

Das Säulendiagramm zeigt die Präliteralitätswerte pro Kind auf der Grundlage der Analyse der acht ausgewählten Notate. Diese grafische Darstellung hilft bestimmte Auffälligkeiten herauszulesen, um über eine mögliche Typenbildung nachzudenken. Die Entwicklungsverläufe scheinen sich auf den ersten Blick sehr individuell zu gestalten, doch fällt auf, dass Mia, Sara und Amy einen ähnlichen Entwicklungsverlauf aufweisen und zwar in der Form, dass ihre Präliteralitätsniveaus nahezu über den gesamten Zeitraum von einem Jahr hinweg konstant bleiben. Die anderen Kinder dagegen weisen in ihrem Profil sprunghafte Veränderungen auf, es sind sowohl Sprünge nach oben als auch nach unten zu erkennen.

### 6.1.3 Typenbildung

Anhand der Daten beziehungsweise der Profile sind zwei unterschiedliche Entwicklungstypen auszumachen, welche im Folgenden näher beschrieben werden.

#### Typ I: Der konstante Typ

Typ I wird als konstanter Typ bezeichnet. Diese Kinder bleiben über einen längeren Zeitraum hinweg auf einem konstanten Entwicklungsniveau, egal mit welchem Präliteralitätswert sie begonnen haben. Es lassen sich innerhalb desselben Niveaus qualitative Unterschiede in den Schreibungen finden, auch können qualitative Weiterentwicklungen innerhalb des Entwicklungsniveaus beobachtet werden. Sowohl Amy als auch Sara befinden sich bereits auf

## Auswertung der empirischen Daten

einem hohen Einstiegsniveau, Mia liegt etwas darunter (siehe Abbildung 30). Im Folgenden sollen die Entwicklungsverläufe der drei Kinder, welche dem konstanten Typ zugeordnet werden können, genauer beschrieben werden. Zudem wird zusätzlich die Namensschreibung vergleichend mit hinzugezogen.

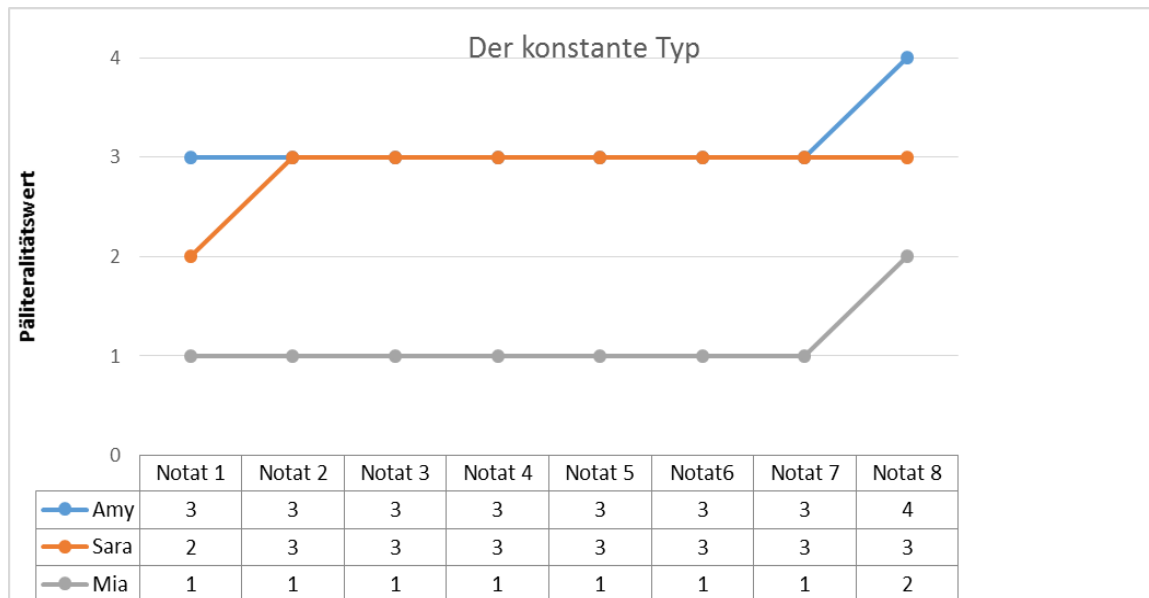


Abb. 30: Der konstante Typ

**Amy** bleibt über sieben Termine hinweg konstant auf dem Präliteratitätsniveau 3 und erklimmt bei Angebot acht, welches sechs Monate später stattfindet, Niveau 4. Dies bedeutet, dass Amy bereits zu Beginn der Studie über ein Repertoire an Buchstaben verfügt, welches sie wiedergeben kann (siehe Abbildung 31). Auffällig ist, dass Amy bereits einzelne Wörter schreibt und auch jedem Wort eine Bedeutung zuschreibt. Ob dies mit der Diktiersituation (Einkaufszettel Notat 1 und 7) zusammenhängt, oder ob sie bereits in Ansätzen über das Wortkonzept verfügt, kann alleine auf der Grundlage der Notate nicht beantwortet werden. Amys Niveau innerhalb von Stufe 3 ändert sich insofern, dass sie immer längere Buchstabenketten produziert, ihr Buchstabenbestand also wächst. Dies wird deutlich, wenn man die beiden Einkaufszettel von t1 und t2 aus dem Gesamtprojekt gegenüberstellt. Es liegen sieben Monate dazwischen. An diesen Einkaufszetteln können ebenfalls die von Ferreiro<sup>645</sup> beobachteten internen Prinzipien festgestellt werden: Das der minimalen Quantität und das der internen qualitativen Variationen. Sie scheint schon zu Beginn der Studie zu wissen, dass die Buchstaben in einer Kette unterschiedlich sein müssen, um diese mit unterschiedlichen Bedeutungen zu belegen, was wiederum für das Wortkonzept spricht. Zudem kennt Amy wesentliche Aspekte der Räumlichkeit, ihre Notate weisen zum Beispiel listenartige Verschriftungen auf, auch die Schreibrichtung wird eingehalten. Noch einmal sechs Monate

<sup>645</sup> vgl. Punkt 5.1.3

## Auswertung der empirischen Daten

später kann Amy bereits teilphonetisch verschriftet (Notat 8). Hier könnte man vermuten, dass ihre gesamte Konzentration auf der Laut-Zeichen-Zuordnung lag und sie somit nicht gleichzeitig auch noch die Wortgrenzen im Blick haben konnte, denn es ist eine deutliche Aneinanderreihung von Wörtern ohne Einhalten der Wortgrenzen zu erkennen.

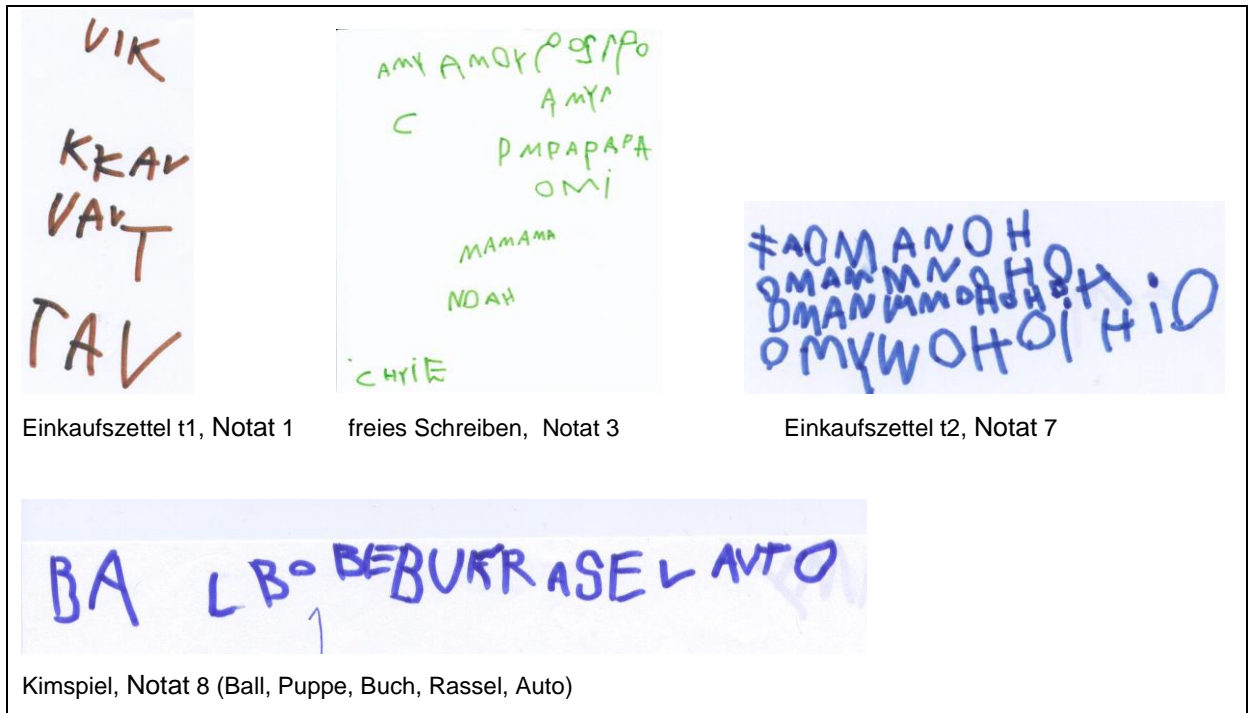


Abb. 31: Notate von Amy

Betrachtet man Abbildung 33, so kann man erkennen, dass Amys Profil bezüglich der Namensschreibungen über den gesamten Zeitraum hinweg konstant bleibt. Es sind lediglich kleine Veränderungen im motorischen Ablauf beim Schreiben der Buchstaben und in den Buchstabenformen zu erkennen. Es liegt die Vermutung nahe, dass sie diesen logographisch verschriftet, sieht man jedoch die Videos, so findet man Hinweise, die dafür sprechen, dass Amy die Buchstaben ihres Namens kennt und diesen auch buchstabieren kann. Sie hat zudem den Vorteil eines kurzen Namens. Ihr Präliteralitätsniveau liegt bezüglich der Namensschreibungen einen Wert über dem Niveau bezüglich der Schreibaufgaben, beim letzten Erhebungszeitpunkt sind die Werte identisch.

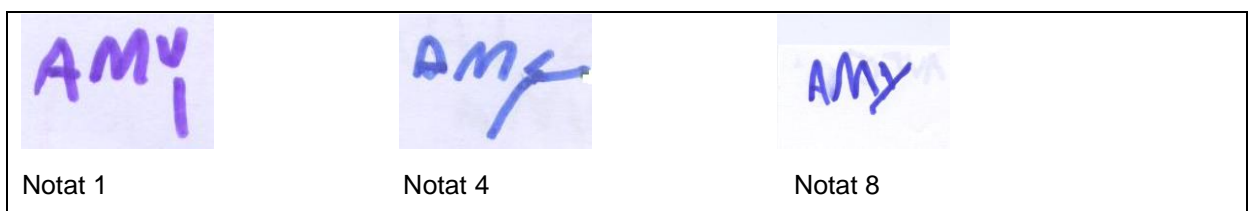


Abb. 32: Namensschreibungen von Amy

## Auswertung der empirischen Daten

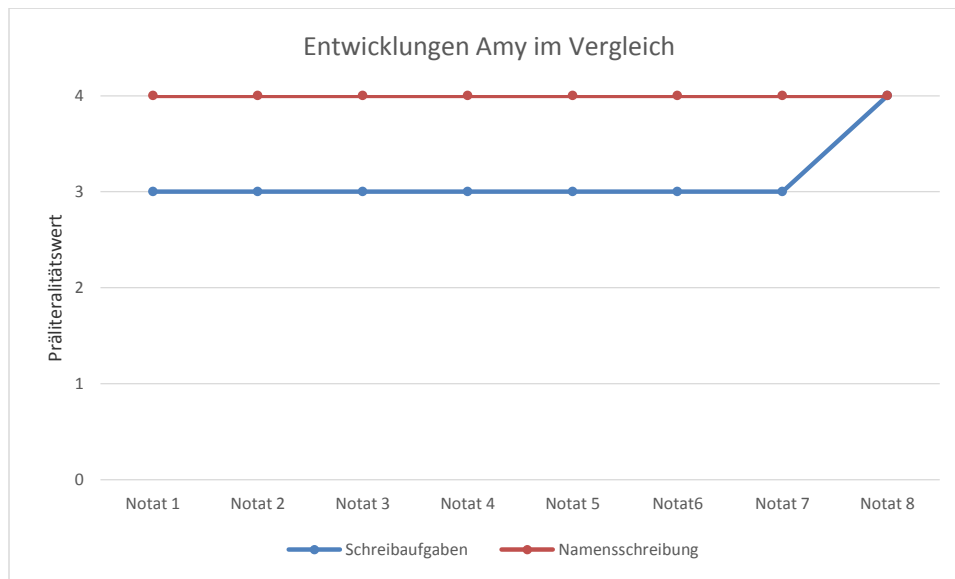


Abb. 33: Entwicklungen von Amy im Vergleich

**Sara** beginnt auf dem Präliteratätsniveau 2. Sie kann einzelne Buchstaben wiedergeben, auch schreibt sie buchstabenähnliche Zeichen auf. Den Aspekt der Räumlichkeit scheint sie noch nicht zu kennen, sie ordnet die Zeichen zentriert in der Mitte des Blattes an. Zwei Monate später, befindet sie sich bereits auf Niveau 3. Auf diesem Niveau bleibt sie nun konstant über den gesamten Zeitraum hinweg. Bei Notat 2 schreibt sie bereits ganze Wörter auf und ordnet diese listenartig an. Es handelt sich dabei um ihren eigenen Namen und die der anderen Familienmitglieder. Hier liegt die Vermutung nahe, dass sie diese logographisch verschriftet. Sie verfügt über einen kleinen Bestand an Buchstaben, was sich bei Notat 7 zeigt. Qualitativ verändert sich ihre Schreibweise in der Form, dass sie zunehmend längere Buchstabenketten produziert, so wie dies auch bei Amy der Fall ist. Auch bei Sara sind die von Ferreiro<sup>646</sup> beschriebenen Prinzipien der minimalen Quantität und der internen qualitativen Variationen zu erkennen und genauso wie bei Amy ordnet sie die Wörter listenartig an, vor allem in Diktiersituationen.

<sup>646</sup> vgl. Punkt 5.1.3



Abb.34: Notate von Sara

Vergleicht man Saras Profile bezüglich der Namensschreibungen und der Schreibaufgaben, so kann man einen identischen Verlauf erkennen, das Niveau der Namensschreibungen liegt jedoch einen Wert über dem der Schreibaufgaben. Sie kennt die Buchstaben ihres eigenen Namens, erkennt diese auch in anderen Wörtern wieder und kann sie benennen. Auch bei Sara sind kleine Veränderungen bezüglich des Schriftbildes zu erkennen. Schreibt sie zu Beginn der Studie noch „den Berg hinauf“, so kann sie gegen Ende der Studie exakt auf der Linie schreiben.

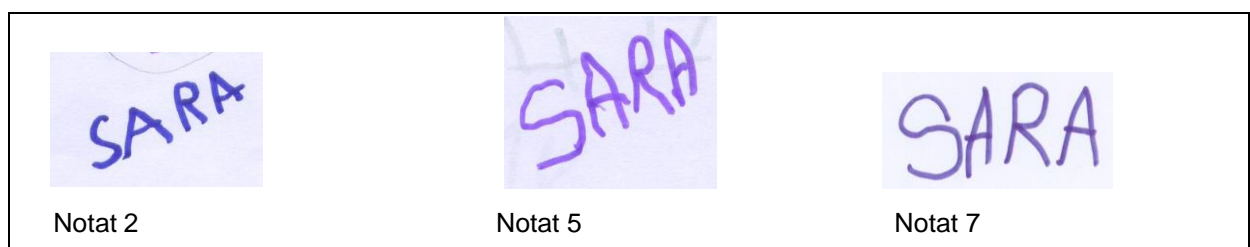


Abb. 35: Namensschreibungen von Sara

## Auswertung der empirischen Daten

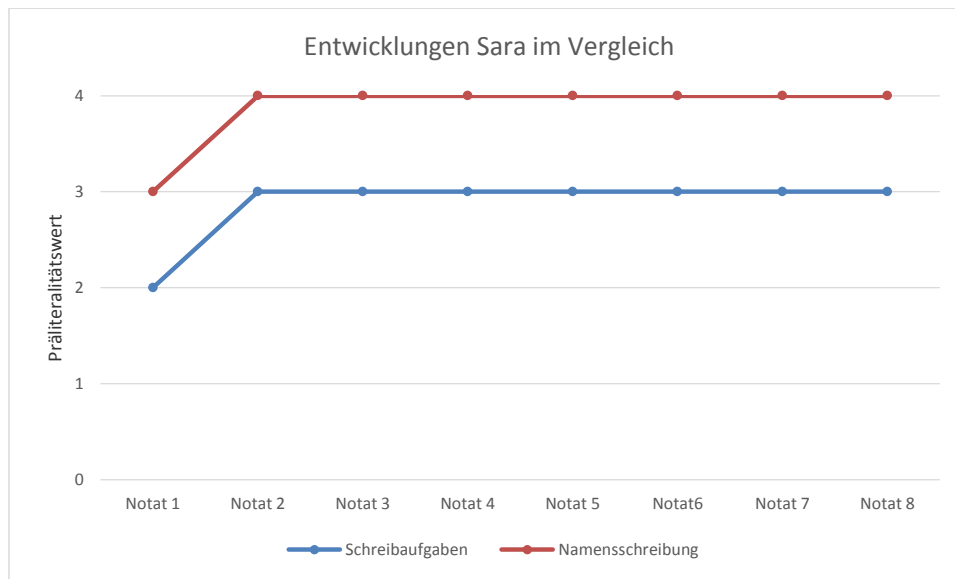


Abb. 36: Entwicklungen von Sara im Vergleich

**Mia**, als dritte Vertreterin dieses Typs, bleibt ihrer Zickzackgraphie treu (siehe Abbildung 37). Erst beim letzten Erhebungszeitpunkt verwendet sie erste Buchstabenformen, jedoch erinnert das Schriftbild auch hier noch an Zickzacklinien. Da ihr Name Mia ist, könnten die Zickzacklinien auch für ihren Anfangsbuchstaben stehen. Vergleicht man hierzu das Schriftbild der Schreibaufgabe mit der Namensschreibung bei Angebot acht, kann die Vermutung über das Verwenden von Buchstabenformen gestützt werden. Beim ersten Erhebungszeitpunkt verteilt Mia ihre Wörter beliebig auf dem Papier, das Prinzip der Räumlichkeit scheint sie noch nicht zu kennen. Auch scheinen die Zickzacklinien teilweise noch recht knäuelartig angefertigt zu sein, was vermuten lässt, dass sie zwar Schreibbewegungen macht, die Hand jedoch noch nicht gemäß der Schreibrichtung von links nach rechts führt. Dies verändert sich von Notat zu Notat, ab Notat 3 ist bei den Zickzacklinien eine Schreibrichtung zu erkennen, auch schreibt sie ihre Zickzackgraphie zeilenförmig auf. Am Ende der Studie ordnet Mia ihre Wörter zudem listenartig an.





## Auswertung der empirischen Daten

Einkaufszettel	freies Schreiben	zu einem Foto schreiben	Kimspiel
Notat 1	Notat 3	Notat 5	Notat 8

Abb. 37: Notate von Mia

Mias Entwicklungsverlauf bezüglich der Schreibaufgaben ist identisch mit dem der Namensschreibungen (siehe Abbildung 39). Auch hier bleibt sie der Zickzackgraphie zunächst über lange Zeit hinweg treu, um dann am Ende erste Buchstabenformen zu verwenden. Für sie scheint das Schreiben des eigenen Namens keine besondere Bedeutung zu haben, da sie nicht unterscheidet zwischen der Namensschreibung und sonstigen Schreibungen.

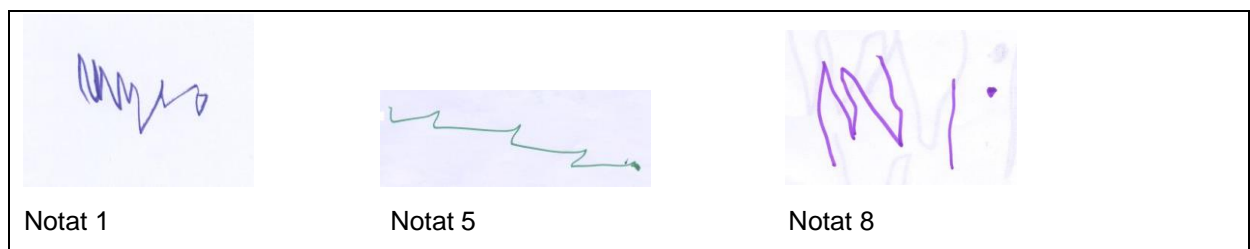


Abb. 38: Namensschreibungen von Mia

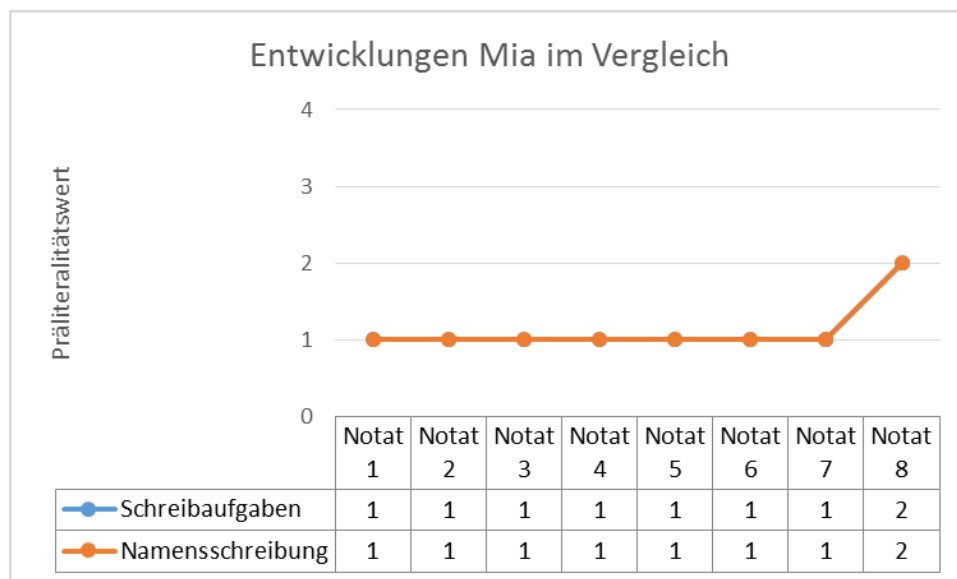


Abb. 39: Entwicklungen von Mia im Vergleich

Wendet man sich nun den Entwicklungsverläufen der anderen Kinder zu, so sehen deren Profile deutlich anders aus als die der konstanten Typen. Sie zeigen sowohl Abweichungen nach oben als auch nach unten und müssen aus diesem Grund einem anderen Typen zugeordnet werden. Dieser Typ wird aufgrund der Sprünge, die die Profile aufweisen, als explorativer Typ bezeichnet und soll im Folgenden näher beschrieben werden.

### Typ II: Der explorative Typ

## Auswertung der empirischen Daten

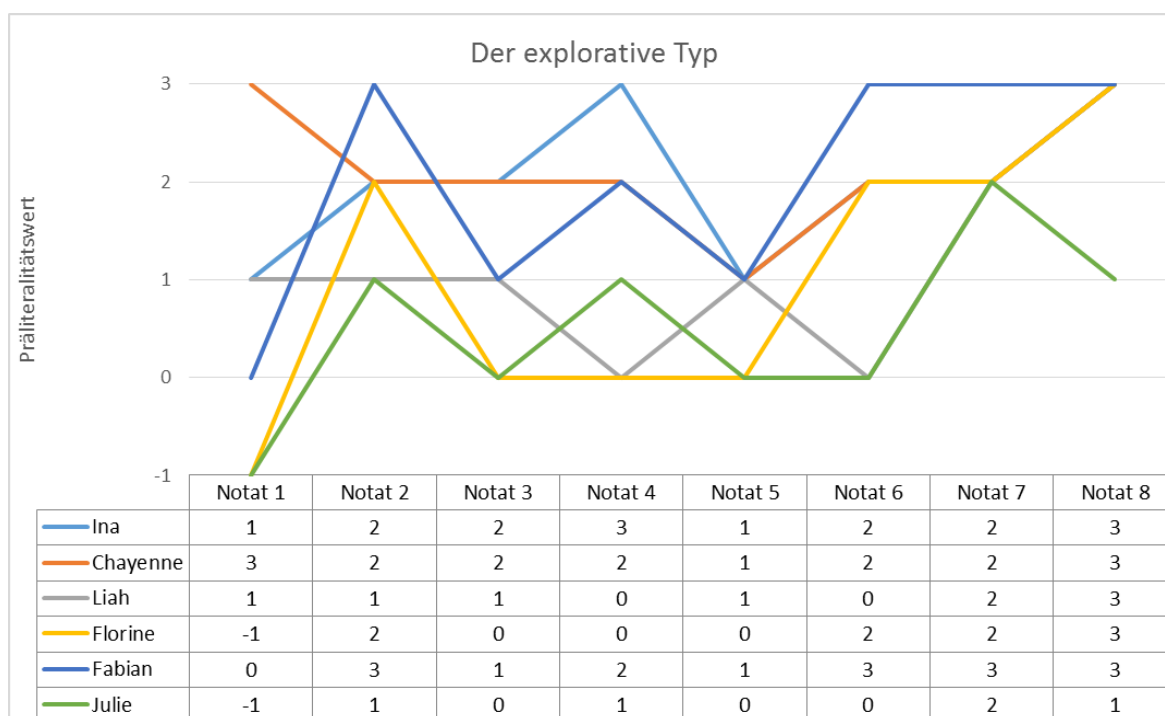


Abb. 40: Der explorative Typ

Kinder, deren Notate dem explorativen Typ zugeordnet werden, zeigen in ihrem Profil teilweise konstante Präliteralitätswerte über einen kurzen Zeitraum hinweg, es kommt jedoch immer wieder zu sprunghaften Veränderungen in ihrem Profil. Bei diesen Veränderungen handelt es sich sowohl um Sprünge nach oben als auch nach unten, wenn man den Fokus auf den Präliteralitätswert richtet. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich diese Kinder im Schreiben erproben und dabei auf qualitativ unterschiedliche Strategien zugreifen. Aus diesem Grund werden diese Entwicklungstypen als explorativ bezeichnet. Es könnte sich dabei vermutlich um Situationen impliziten Lernens handeln, was vom Kind unbewusst vollzogen wird. Es werden neue schriftsprachliche Mittel erprobt, die dabei auftretenden „Verschlechterungen“ können als konstruktive Leistungen angesehen und als notwendig für den Lernprozess empfunden werden. Auch innerhalb dieses Typs gibt es sehr unterschiedliche Entwicklungsverläufe. So bleiben einige Kinder, wie zum Beispiel Ina und Liah, häufiger über einen gewissen Zeitraum auf einem konstanten Niveau, bevor ein Sprung nach oben oder unten zu erkennen ist. Bei Julie dagegen weist das Profil fast ausschließlich Sprünge auf. Fabian, Julie und Chayenne sollen nun beispielhaft für diesen Typen näher beschrieben werden. Sie werden demselben Typ zugeordnet, weisen aber dennoch verschiedene Profile auf.

Sieht man sich **Fabians** Verlauf an, so kann man erkennen, dass er gleich zu Beginn einen Sprung über drei Präliteralitätswerte hinweg vornimmt. Dies zeigen die ersten beiden Notate (siehe Abbildung 43). Insgesamt weist sein Profil von Notat zu Notat Sprünge auf, ab Notat 6 jedoch pendelt er sich auf ein stabiles Niveau ein. Lügen Notate nach dem letzten Erhe-

## Auswertung der empirischen Daten

bungszeitpunkt vor, könnte Fabian zu diesem Zeitpunkt vermutlich dem konstanten Typ zugeordnet werden.

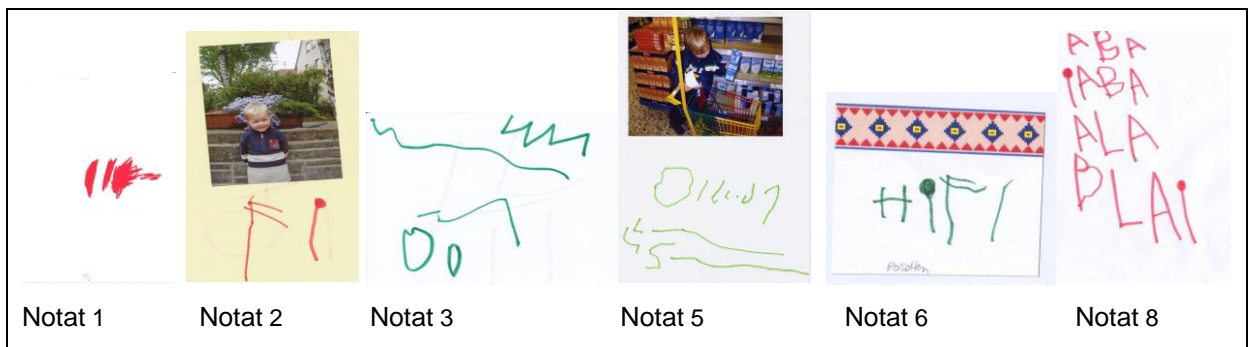


Abb.41: Notate von Fabian

Fabians Einkaufszettel (Siehe Abbildung 41, Notat 1) weist zwar keine Buchstaben oder buchstabenähnlichen Zeichen auf, es ist jedoch das Merkmal der zeilenförmigen Anordnung zu erkennen. Aus diesem Grund wird das Notat mit dem Präliteralitätswert 0 belegt. Diese zeilenförmige Anordnung geht nach und nach über in eine listenartige Anordnung. Beim zweiten Besuch schreibt Fabian zwei Buchstaben seines Namens auf, was den sprunghaften Anstieg seines Profils erklärt, da Angebot zwei das Schreiben des eigenen Namens unter das Foto beinhaltet. In diesem Bereich scheint er (schrift)erfahrener zu sein. Ab Angebot sechs scheint Fabian grundsätzlich erkannt zu haben, dass Schreiben etwas mit Buchstaben zu tun hat. Diese Erkenntnis behält er von nun an bei. Auffällig ist, dass Fabians Profillinie bei den freien Schreibangeboten (3 und 5) nach unten verläuft. Dies könnte darauf hinweisen, dass er in Diktiersituationen<sup>647</sup>, in welchen er die zu verschriftenden Wörter vorgegeben bekommt, bewusster über Schrift nachdenkt, als er dies in ungesteuerten Situationen tut. Notat 8 weist auch bei Fabian das Prinzip der minimalen Quantität und das der internen qualitativen Variationen auf. Ferreiro<sup>648</sup> schreibt, dass spanisch sprechende Kinder tendenziell drei Buchstaben in einer Kette benötigen, um sich sicher zu sein, dass das Gebilde etwas aussage. Dies scheint auch bei deutschsprachigen Kindern der Fall zu sein. Bei Fabian kann man zudem gut erkennen, dass er im Laufe der Zeit von nur wenigen und einfachen Analogien zur Schrift zunehmend komplexere Kennzeichen der Schrift in seine Schreibungen mit einbezieht.

<sup>647</sup> gemeint sind hier Situationen, in welchen die Kinder Wörter diktiert bekommen, die sie aufschreiben sollen

<sup>648</sup> vgl. Punkt 5.1.3

## Auswertung der empirischen Daten

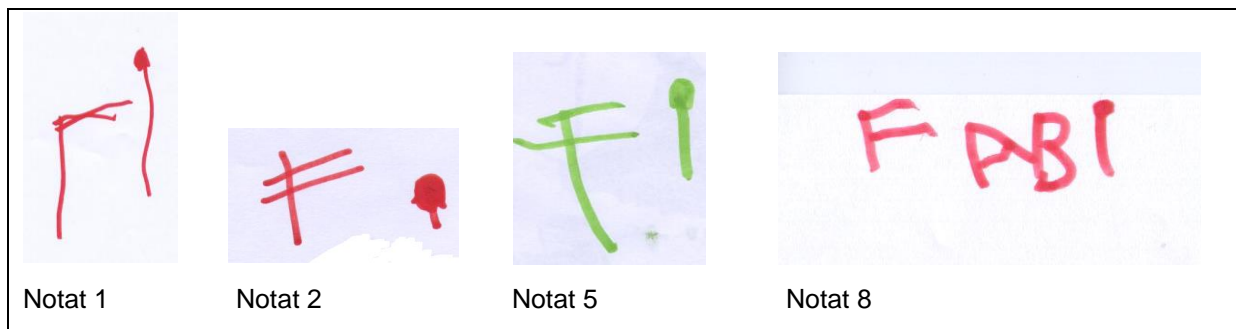


Abb. 42: Namensschreibungen von Fabian

Sieht man sich Fabians Profil zu den Namensschreibungen an, so ist er hier dem konstanten Typ zuzuordnen, er bleibt dem Präliteralitätsniveau 3 bis Angebot sieben einschließlich treu, um sich dann um einen Wert nach oben zu entwickeln. Dies zeigt auf, dass das Schreiben des eigenen Namens bei manchen Kindern einen Sonderfall darstellen könnte. Dieser Vermutung soll später nachgegangen werden.

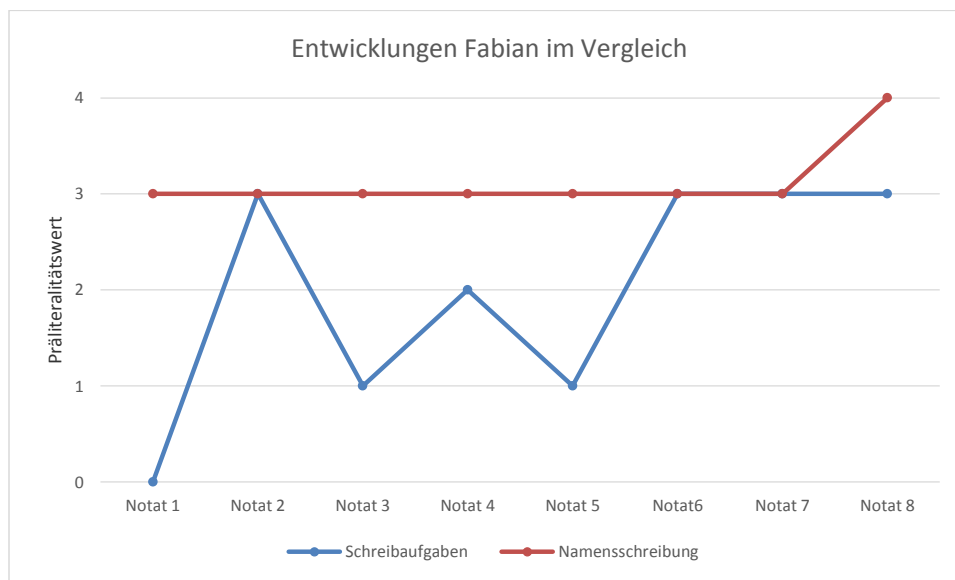


Abb. 43: Entwicklungen von Fabian im Vergleich

Sieht man sich **Julies** Profil bezüglich der Schreibaufgaben an, so fällt auf, dass es über den gesamten Zeitraum hinweg sehr sprunghaft wirkt. Bei Notat 5 und 6 (siehe Abb. 63) zeigt sie ein konstantes Profil, davor und danach jedoch nicht. Julie verschriftet Notat 1 mit Spur- und Gestenkritzeln, zwei Monate später, bei Notat 2 befindet sie sich zwei Werte darüber, auf dem Präliteralitätsniveau 1. Ihr Notat weist Zickzacklinien auf, es ist eine zeilenförmige Anordnung zu erkennen, die Schreibrichtung verläuft von links nach rechts. Von nun an geht es einen Wert nach unten, um danach wieder um einen Wert nach oben anzusteigen. Von Notat 6 nach 7 weist ihr Profil einen Sprung um zwei Werte nach oben auf, um bei Notat 8 wieder einen Wert nach unten zu sinken. Notat 6 weist piktorale Züge auf, da jedoch das Merkmal der zeilenförmigen Anordnung und die korrekte Schreibrichtung vorliegen, wird es der Kate-

## Auswertung der empirischen Daten

gorie Präliteral 0 zugeordnet. Das gleiche Erscheinungsbild zeigt sich bei Notat 5, auch bezüglich der Namensschreibung. Für Notat 7 verwendet Julie das erste Mal buchstabenähnliche Zeichen, ein halbes Jahr später erinnert das Notat jedoch eher an Zickzacklinien kombiniert mit buchstabenähnlichen Zeichen. Anhand der Notate kann man Julies Sprünge nachvollziehen, sie experimentiert tatsächlich mit unterschiedlichen Aspekten von Schrift. Zunächst erprobt sie die Schreibbewegung, danach die räumlichen Aspekte, um sich dann den Buchstabenformen zuzuwenden. Sieht man sich Notat 7 an, so fällt auf, dass hier die Konzentration tatsächlich auf den Buchstabenformen zu liegen scheint, zum Nachteil der Räumlichkeitsmerkmale. Es ist keine zeilenförmige Anordnung zu erkennen, die Schreibrichtung wurde auch nicht berücksichtigt. Am Ende scheint sie sich sowohl mit den Buchstabenformen als auch mit den Schreibbewegungen zu erproben und hält zudem alle Merkmale der Räumlichkeit ein.

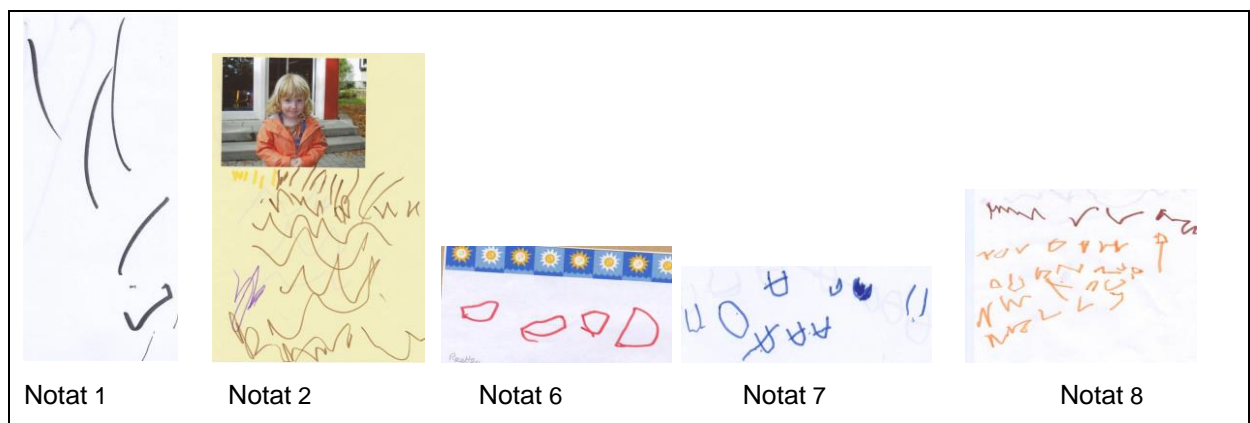


Abb. 44: Notate von Julie

Bezüglich der Namensschreibungen (siehe Abbildung 46) weist ihr Profil weniger häufig Sprünge auf. Sie startet, wie bei den Schreibaufgaben auch, mit Spur- und Gestenkritzeln um sich anschließend über den Präliteralitätswert 0 auf dem Präliteralitätsniveau 1 eine Zeit lang einzupendeln. Nach einer kurzen „Erkundungsphase“, welche sich in einem scheinbaren „Rückschritt“ zeigt, tauchen bei Notat 7 sowohl bei den Schreibaufgaben als auch bei der Namensschreibung das erste Mal Buchstabenformen auf. Auch beim letzten Erhebungszeitpunkt scheint Julie sowohl bei der Schreibaufgabe als auch bei der Namensschreibung die gleiche Strategie anzuwenden.

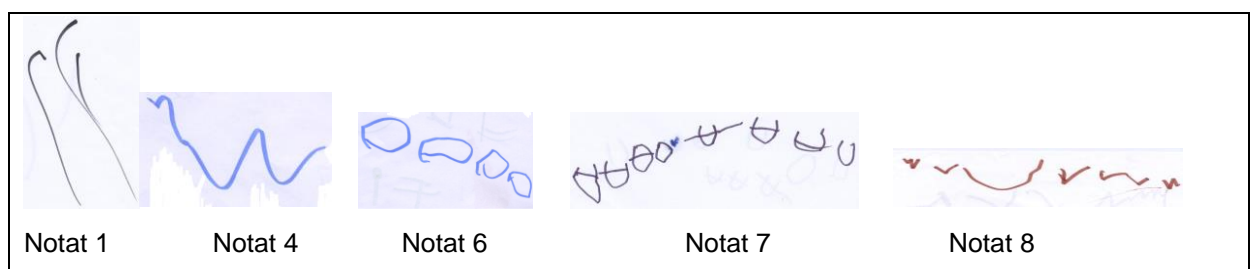


Abb. 45: Namensschreibungen von Julie

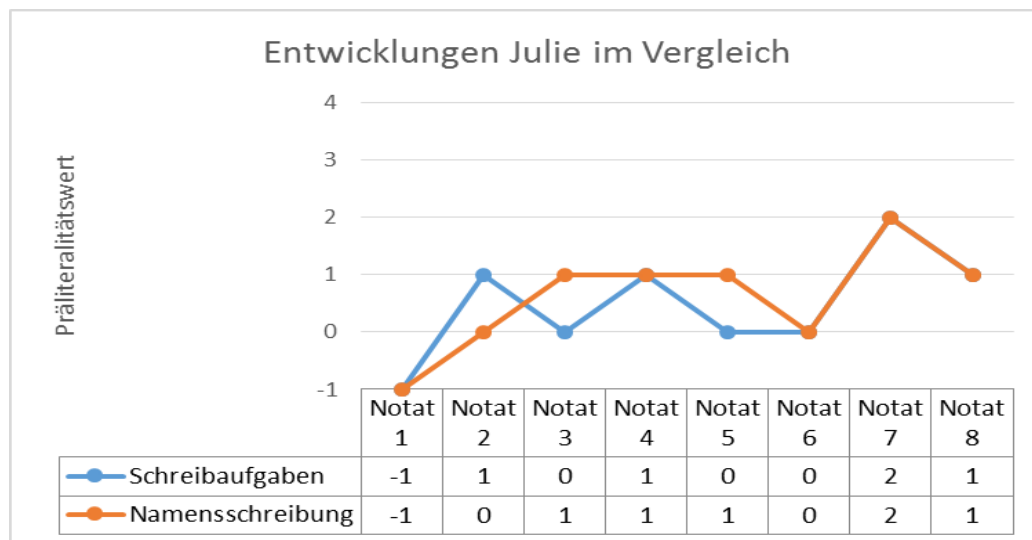
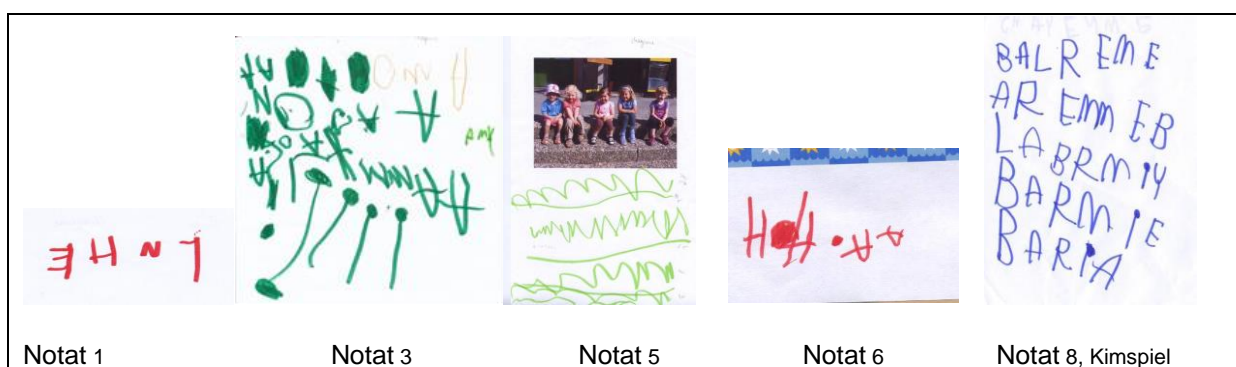


Abb. 46: Entwicklungen von Julie im Vergleich

**Chayennes** erstes Notat (siehe Abbildung 47) kann dem Präliteratizitätsniveau 3 zugeordnet werden. Sie schreibt Buchstaben und buchstabenähnliche Zeichen auf. Zwei Monate später, bei Notat 2, liegt der Wert ein Niveau darunter, bleibt jedoch über drei Angebote hinweg stabil. Sie verwendet hier Buchstaben und buchstabenähnliche Zeichen. Auch fällt eine zeilenförmige Anordnung auf. Bei Notat 5 geht die Kurve um einen Wert nach unten, auf den Präliteratizitätswert 1, was daran liegt, dass ihr Notat Zickzackgraphie aufweist. Zu erkennen ist jedoch weiterhin die zeilenförmige Anordnung. Zudem hält sie seit diesem Zeitpunkt die Schreibrichtung ein. Bei Notat 6 verwendet sie wieder Buchstaben und buchstabenähnliche Zeichen, was den Anstieg des Profils um einen Wert erklärt. Danach bleibt der Wert über zwei Notate hinweg stabil, um beim letzten Erhebungszeitpunkt um einen Wert nach oben zu steigen. Hier gilt zu beachten, dass zwischen Notat 7 und 8 sechs Monate liegen, es könnte also gut sein, dass Chayenne über einen längeren Zeitraum hinweg ein stabiles Profil aufwies, um dann am Ende einen Entwicklungsschritt nach vorne zu gehen. Bei Notat 8 sind auch bei ihr Ferreiros Prinzipien der minimalen Quantität und der internen qualitativen Variationen zu erkennen.<sup>649</sup> Zudem ist eine listenartige Anordnung der Wörter zu erkennen.



<sup>649</sup> vgl. Punkt 5.1.3

## Auswertung der empirischen Daten

Abb. 47: Notate von Chayenne

Blickt man auf Chayennes Entwicklung bezüglich der Namensschreibung (siehe Abbildung 48), so kann man von einer ähnlichen Entwicklung sprechen. Das fünfte Notat zu der Schreibaufgabe liegt einen Wert unter dem der Namensschreibung, bei Notat 6 ist es umgekehrt, da sie hier ihren Namen in Zickzackgraphie umsetzt, bei der Schreibaufgabe jedoch Buchstaben und buchstabenähnliche Zeichen verwendet. Bei Notat 7 liegt die Namensschreibung wieder einen Wert höher, da sie hier korrekte Buchstaben aus ihrem Namen verwendet, bei der Schreibaufgabe handelt es sich jedoch um buchstabenähnliche Zeichen. Beim letzten Erhebungszeitpunkt pendeln sich beide Schreibungen auf das gleiche Niveau ein.

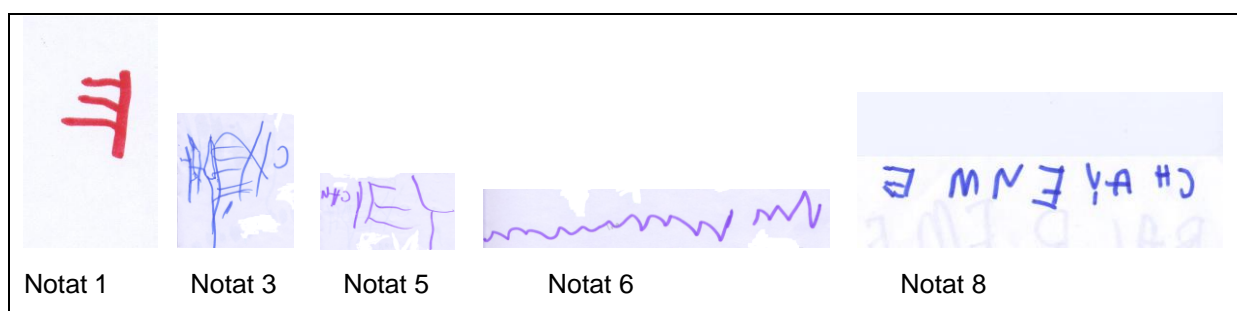


Abb.48: Namensschreibungen von Chayenne

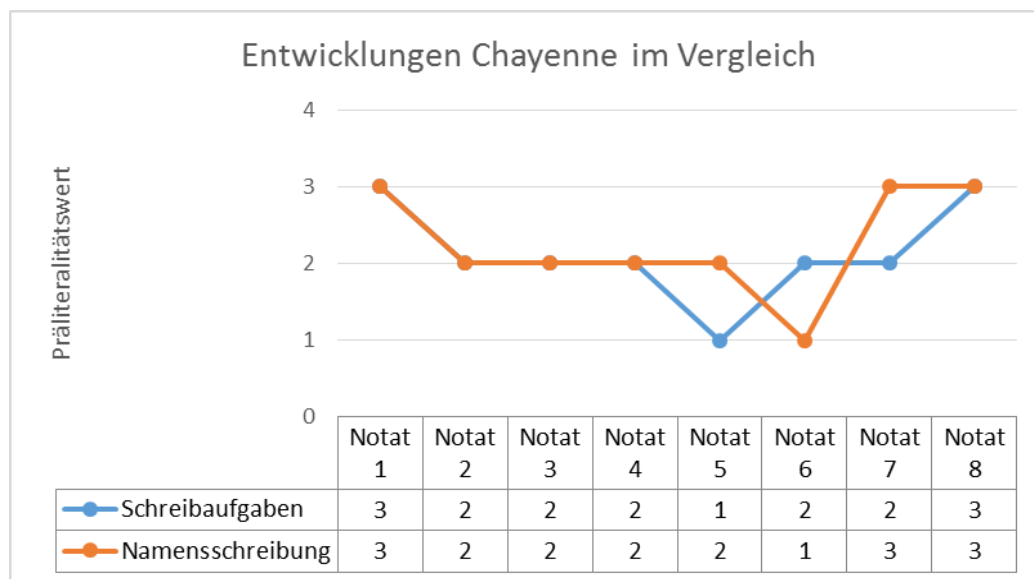


Abb. 49: Entwicklungen von Chayenne im Vergleich

Ähnlich wie bei Fabian fällt auch bei Chayenne auf, dass der freie Schreibauftrag (Notat 5) zu einem Sinken des Präliteratizitätswertes geführt hat. Diesem Phänomen soll noch weiter nachgegangen werden, nachdem zunächst der vermeintliche Sonderfall der Namensschreibung genauer betrachtet wurde.



#### 6.1.4 Analyse der Namensschreibungen

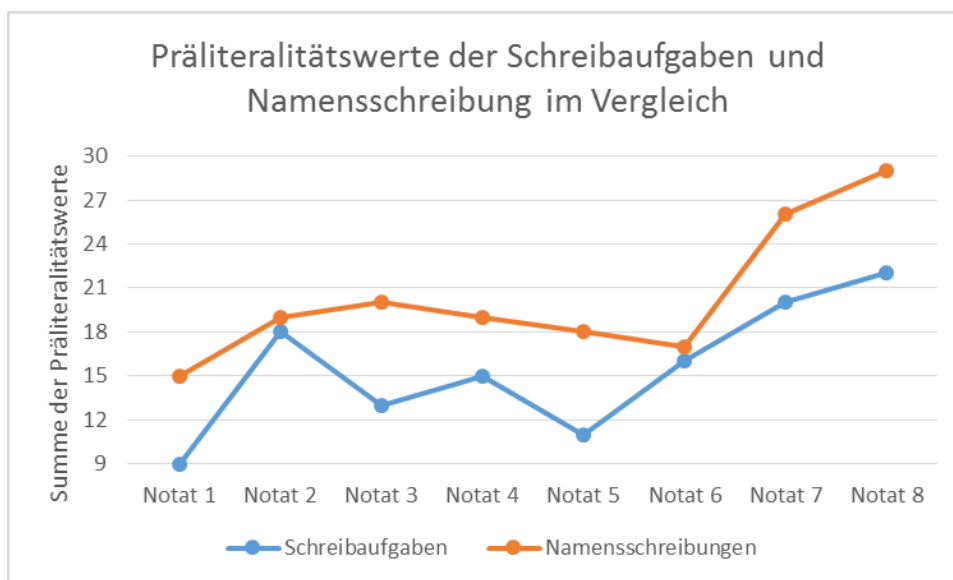


Abb. 50: Präliteraltätswerte Namensschreibung und Schreibaufgaben im Vergleich

Sieht man sich die Profillinie zu den Namensschreibungen aller Kinder im Vergleich zu den Schreibaufgaben an (siehe Abbildung 50), so kann man erkennen, dass das Präliteraltätsniveau bezüglich der Namensschreibungen immer über dem Niveau der Schreibaufgaben liegt. Beim zweiten Besuch sind die Präliteraltätswerte fast identisch, was höchstwahrscheinlich darauf zurückgeführt werden kann, dass die Schreibaufgabe darin bestand, den eigenen Namens unter das Foto zu schreiben. Dies soll an anderer Stelle noch genauer betrachtet werden. Warum bei Angebot sechs beide Profile fast identisch sind, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden. Es kann gemutmaßt werden, dass es am Schreibauftrag liegt. Diese bestand im Beschriften von Etiketten. Dabei sollte ein Wort geschrieben werden, was eventuell ähnlich der Namensschreibung ist und die Kinder somit eine ähnliche Strategie angewandt haben beziehungsweise dasselbe Buchstabenrepertoire verwendet haben. Das Profil bezüglich der Namensschreibungen weist weniger Sprünge auf, als das der Schreib-



## Auswertung der empirischen Daten

aufgaben. Dies deutet auf mehr Sicherheit im Schreiben des eigenen Namens hin und somit auf mehr Erfahrung im Schreiben desselben. Insgesamt ist ein Anstieg des Präliteraltätsniveaus in beiden Bereichen ab Angebot fünf beziehungsweise sechs zu erkennen. Das Niveau bezüglich der Schreibaufgaben steigt dabei stetig an, die Entwicklungslinie der Namensschreibungen dagegen verläuft von Notat sechs nach sieben sehr steil nach oben. Zwischen diesen beiden Messzeitpunkten lagen zum einen die Sommerferien und zum anderen fand ein Wechsel innerhalb der Struktur der Kindergartengruppen statt. Die ältesten Kinder haben den Kindergarten verlassen, um in die Schule zu gehen. Kleine Kinder sind neu dazu gestoßen, so dass die Kinder der Studie nun nicht mehr zu den Kleinsten gehören. Dies könnte bedeuten, dass die Kinder zu diesem Zeitpunkt mehr Interesse daran haben, ihren eigenen Namen schreiben zu können. Auch die Eltern der an der Studie beteiligten Kinder geben am Ende im Fragebogen an, dass bereits vier von neun Kindern ihren Namen selbstständig aufschreiben können.

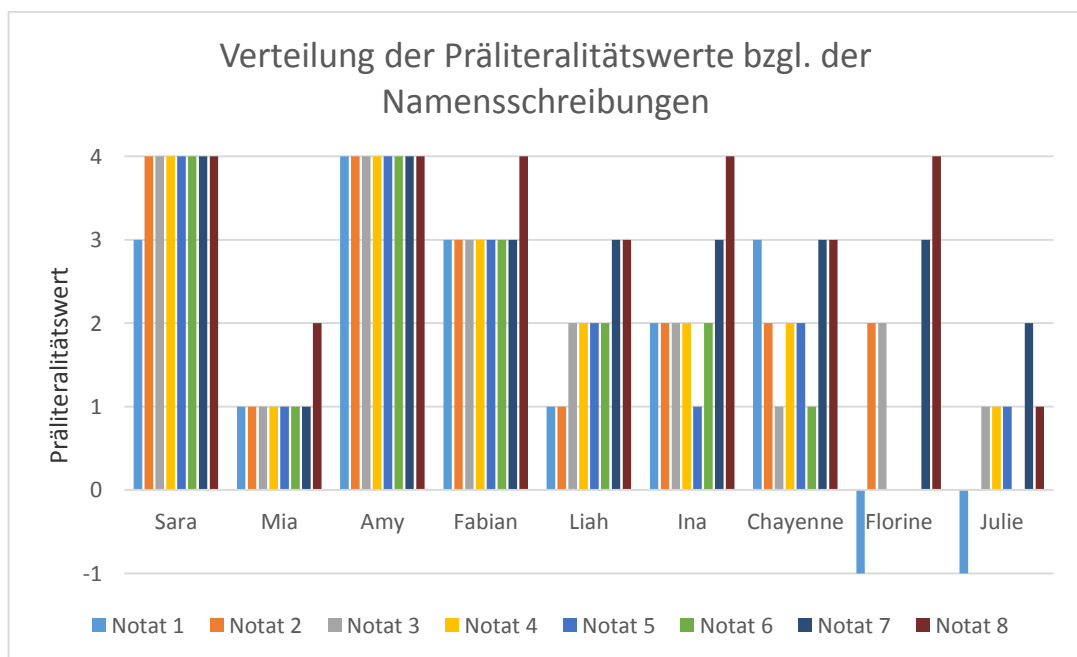


Abb. 51: Verteilung der Präliteraltätswerte bzgl. der Namensschreibungen

Sieht man sich nun die Verteilung der Präliteraltätswerte bezüglich der Namensschreibungen der einzelnen Kinder an, so kann man wieder Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den einzelnen Profilen erkennen. Sara, Mia, Amy und Fabian zeigen, wie bereits erwähnt, ein gleich bleibendes Profil und können somit dem konstanten Typen zugeordnet werden. Auch hier liegen unterschiedliche Niveaus vor, dennoch bleibt das Profil konstant. Für diese Kinder stellt die Namensschreibung vermutlich kein Problem mehr dar, es scheint etwas Alltägliches zu sein und somit wird konstant die gleiche Strategie verwendet. Dies kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass sich die Kinder jeden Tag in das Anwesenheitsbuch im Kindergarten mit ihrem Namen ein- und wieder austragen. Der Eintrag wird

## Auswertung der empirischen Daten

nicht kommentiert, jede Schreibweise ist „erlaubt“. Zudem scheint der eigene Name im Vergleich zu anderen Wörtern eine persönliche Bedeutung für viele Kinder zu haben, er taucht häufiger in Schriftform auf, wird von verschiedenen Seiten thematisiert und kann daher vermutlich auch schon früher von den Kindern logographisch verschriftet werden.

Liahs und Inas Profil weisen weniger Sprünge auf als ihre Profile in Bezug auf die Schreibaufgaben, können jedoch als explorativ bezeichnet werden. Dies könnte darauf hindeuten, dass auch für sie die Schreibung ihres Namens eine geringere Herausforderung darstellt, als sonstige Schreibaufgaben. Sie erproben sich zwar in unterschiedlichen Schreibweisen, verbleiben jedoch für längere Zeit auf dem gleichen Niveau. Auch hier scheint der eigene Name öfter geschrieben zu werden, so dass auch hier über längere Zeit vermutlich die gleiche Strategie beim Schreiben verwendet wird und wenig darüber nachgedacht wird, wie der Name verschriftet werden muss.

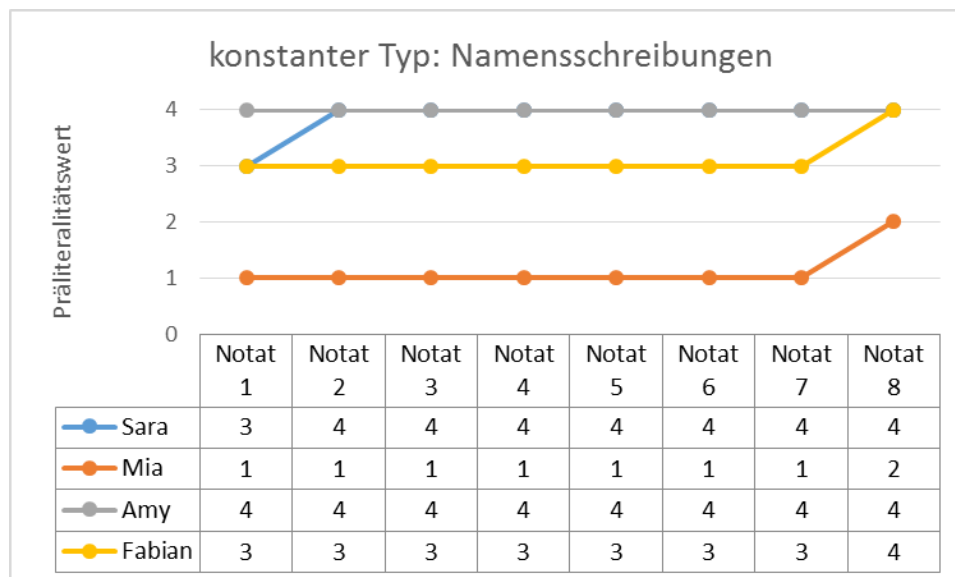


Abb. 52: Konstanter Typ - Namensschreibungen

## Auswertung der empirischen Daten

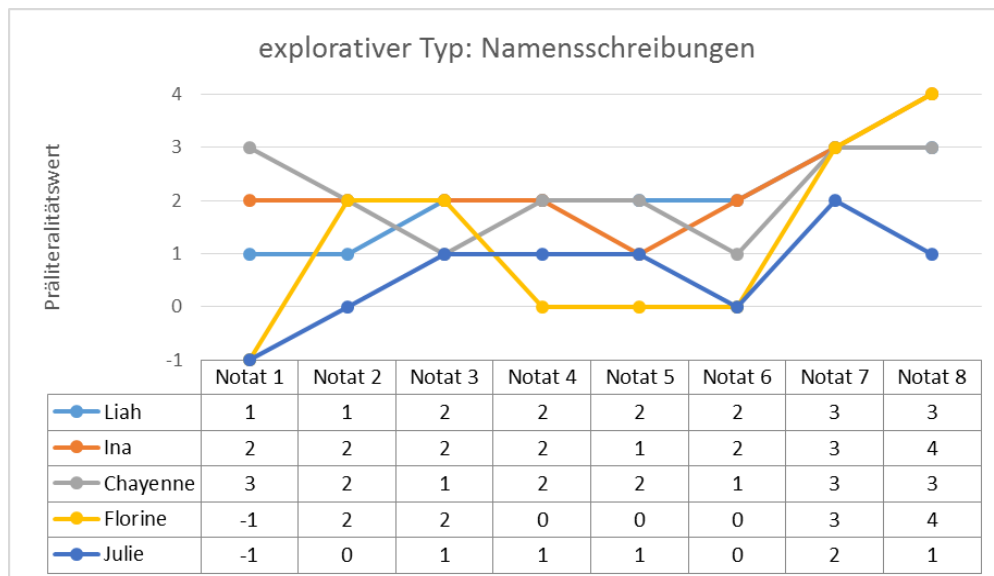


Abb. 53: Explorativer Typ - Namensschreibungen

Ein weiterer Hinweis auf den Sonderfall der Namensschreibung findet sich bei Angebot zwei (siehe Abbildung 54) bei welchem der Schreibauftrag darin bestand, den eigenen Namen unter das Foto zu schreiben.

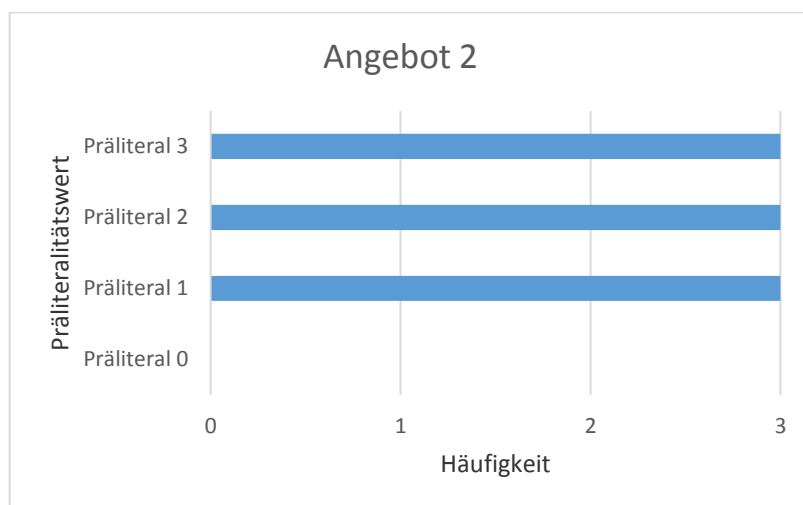


Abb.54: Präliteratitätswerte bei Angebot 2

Sieht man sich die Verteilung der Präliteratitätswerte an, so kann man erkennen, dass sich die Werte Präliterat 1, 2 und 3 gleichmäßig auf alle neun Kinder verteilen. Auch dies lässt vermuten, dass für die Kinder das Schreiben ihres Namens zu diesem Zeitpunkt keine große Herausforderung zu sein scheint und sie wohl schon häufiger dazu aufgefordert wurden. Insgesamt kommt der Schreibung des eigenen Namens eine wichtige Rolle zu in Bezug auf die präliterale Entwicklung. Der eigene Name scheint ein zentrales Medium der Identifikation zu sein, er scheint von großer Bedeutung für die Kinder zu sein. Der eigene Name steht für mich als Person und kennzeichnet somit Besitzansprüche. Auch kann er Ausdruck von Selbstständigkeit und Stolz sein, was Klein durch folgendes Zitat treffen aufzeigt:

## Auswertung der empirischen Daten

*„Wir kennen wohl alle das Gefühl, etwas Bedeutsames zu tun, wenn wir unsere Unterschrift unter diesen Vertrag oder einen Aufruf setzen. Und so geht es auch den Kindern, deshalb fangen fast alle Kinder irgendwann lange vor der Schulzeit an, ihren Namen zu schreiben. Hier werden die Buchstaben sozusagen zu einem Teil von ihnen selbst. Aber wie beim Lernen überhaupt, erschließen sich die Kinder die Kunst, ihren Namen zu schreiben, auf ganz unterschiedliche, sehr persönliche und teilweise ganz anrührende Art und Weise.“<sup>650</sup>*

Aufgrund der begrenzten Buchstabenanzahl schreiben Kinder häufig auch eine ganze Seite mit ihrem Namen voll, was gleichzeitig einen großen Übungseffekt hat. Neben dem eigenen Namen ist oft auch der Name der Eltern, Geschwister und Großeltern von Bedeutung. Damit einher geht meist eine positive Rückmeldung der Person, deren Name aufgeschrieben wurde. Dies spornt die Kinder wiederum an, sich weiterhin im Schreiben von Namen zu üben. Hierin könnte sich bereits früh zeigen, ob Kinder Interesse an Schrift haben, die Funktionalität von Schrift in Bezug auf ihren Namen bereits erfasst haben und darüber hinaus in der Lage sind, sich Buchstabenketten logographisch einzuprägen und auswendig wiederzugeben. Nachdem die Namensschreibung als Sonderfall genauer betrachtet wurde, soll nun im Folgenden der Frage nachgegangen werden, ob sich freie Schreibangebote und Schreibangebote mit Wortvorgaben, einer Diktiersituation ähnlich, möglicherweise unterschiedlich auf die Entwicklungsverläufe auswirken.

### 6.1.5 Analyse der Schreibaufgaben

Um die Verteilung der einzelnen Präliteralitätswerte pro Schreibangebot genauer in den Blick zu nehmen, wird ein Säulendiagramm erstellt. Hierbei ist es möglich, bestimmte Merkmalsausprägungen zu erkennen. Das Diagramm zeigt die Verteilung der Präliteralitätswerte 0 bis 3 von Angebot eins bis acht. Die Werte -1 und 4 sind für diesen Vergleich irrelevant und werden ausgespart.

---

<sup>650</sup> Klein 2005, S. 31

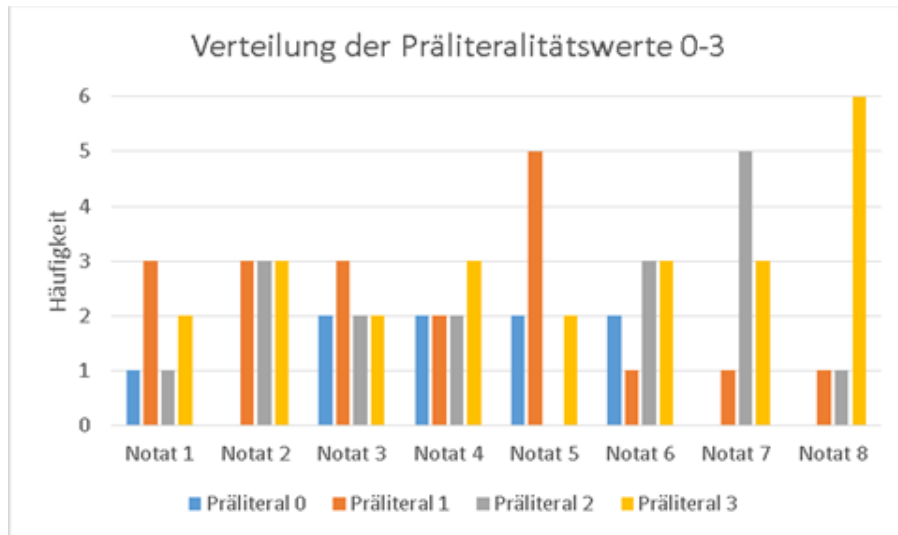


Abb. 55: Verteilung der Präliteralitätswerte 0-3

Auffällig ist, dass bei Schreibangebot fünf mit insgesamt fünf Kindern das Präliteralitätsniveau 1 überwiegt, zwei Kinder können der Kategorie 0 zugeordnet werden, zwei weitere bleiben konstant auf Niveau 3 (Amy und Sara). Es handelt sich dabei, wie bereits erwähnt, um einen freien Schreibauftrag (*Schreibe zu dem Foto auf, was du möchtest.*). Sieht man sich die Verteilung des Präliteralitätswertes 1 im gesamten an, so fällt dieser auch bei Angebot eins und drei auf. Blickt man auf die Verteilung des Präliteralitätswerts 3, so kann man erkennen, dass bei Angebot drei und fünf ein Rückgang zu verzeichnen ist, bei Angebot acht ein deutlicher Anstieg. Angebot eins und acht liegen zeitlich deutlich vor beziehungsweise nach Angebot drei und fünf und können aus diesem Grund nicht für einen Vergleich mit hinzugezogen werden. In Bezug auf die Art der Schreibaufgabe sind der Rückgang des Präliteralitätswertes 3 bei Angebot drei und fünf als nachdenkenswert zu bezeichnen, da es sich dabei jeweils um eine freie Schreibaufgabe ohne Diktiersituation handelt. Dies könnte bedeuten, dass die Kinder bei Schreibangeboten mit engen Wortvorgaben höhere Präliteralitätswerte erzielen als bei freien Schreibaufträgen. Da nur zwei freie Schreibproben (Angebot drei und fünf) für jedes Kind zum gleichen Zeitpunkt vorliegen, werden zum Vergleich auch nur zwei Schreibproben mit Wortvorgaben (Angebot vier und sechs) hinzugezogen. Es wurden Angebote ausgewählt, welche zeitlich aufeinander folgen, im Zeitraum weniger Wochen, so dass ein Entwicklungsfortschritt nicht unbedingt auf den Zeitraum, welcher dazwischen liegt, zurückgeführt werden kann.

Blickt man in der Grafik nun Angebote drei bis sechs genauer an, so kann man erkennen, dass Angebot vier und sechs, welche einer Diktiersituation ähnlich sind (Einkaufszettel schreiben, Etiketten beschriften), indem die aufzuschreibenden Wörter vorgegeben sind, tendenziell höhere Präliteralitätswerte aufweisen (15/ 16), als bei Angebot drei und fünf (13/

## Auswertung der empirischen Daten

11). Dies zeigt sich unter anderem im Präliteralitätswert 3, welcher bei Angebot vier und sechs von jeweils drei Kindern (Sara, Amy, Ina bzw. Fabian) erreicht wird. Bei Angebot drei und fünf hingegen nur von je zwei Kindern (Sara, Amy). Diese beiden Kinder bleiben unabhängig von der Schreibaufgabe konstant auf ihrem Präliteralitätsniveau. Es gibt jedoch auch Kinder, welche in Situationen mit Wortvorgaben eher ein höheres Präliteralitätsniveau zeigen (Fabian und Ina) als in Situationen des freien Schreibens. Dort greifen sie zum Beispiel auf Zickzackgrafie zurück, was den Anstieg des Präliteralitätswertes 1 in der Grafik erklärt. Das Beispiel unten, welches Inas und Fabians Notate zeigt, macht dies deutlich und auch bei Chayenne sieht es ähnlich aus. Ina und Chayenne befinden sich bei Notat 3 auf dem Präliteralitätsniveau zwei, da sie neben Zickzackgraphie auch noch buchstabenähnliche Zeichen verwenden. Dennoch ist deutlich zu erkennen, dass sie bei Notat 4 und 6 mehr Strukturmerkmale von Schrift zeigen, als bei Notat 3 und 5.

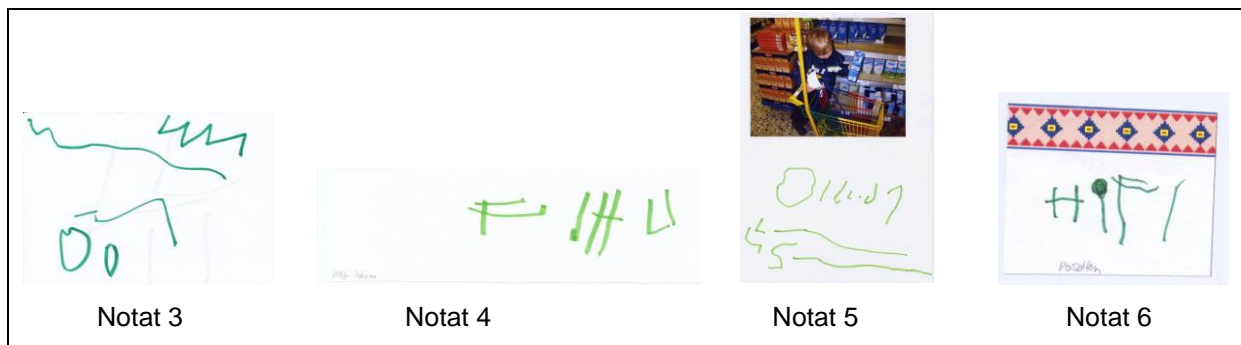


Abb.56: Fabian

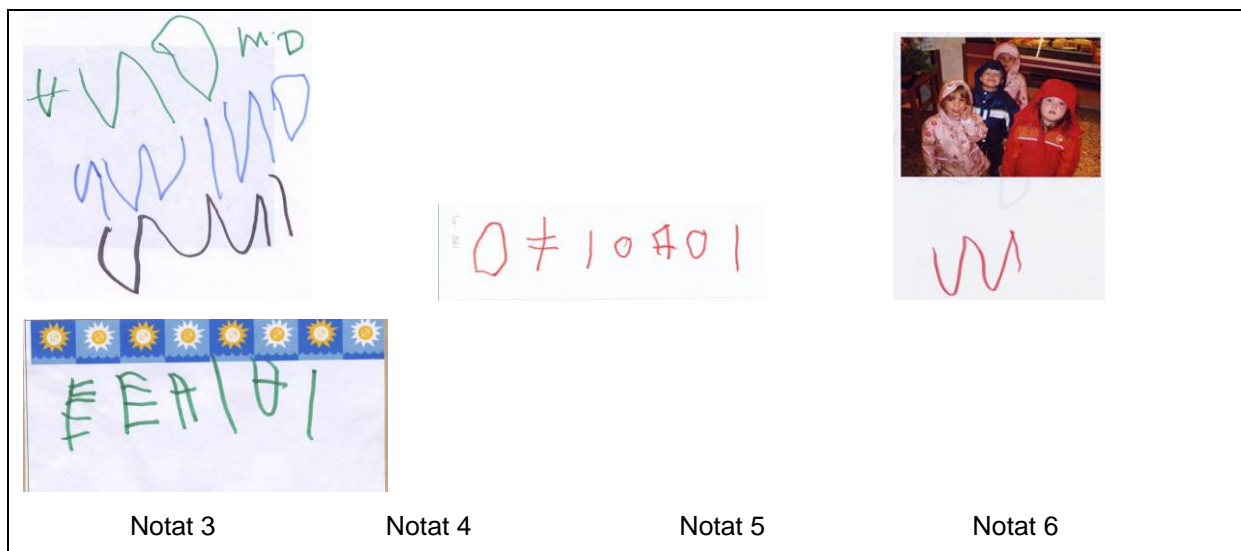


Abb. 57: Ina

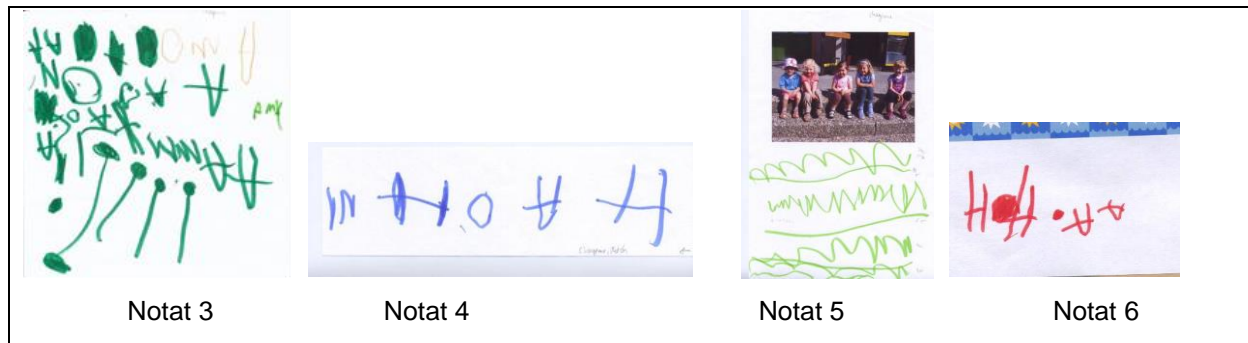


Abb. 58: Chayenne

Dies würde bedeuten, dass sich diese Kinder in Diktiersituationen bewusster mit dem Formaspekt und der Struktur der Schrift auseinandersetzen als in Situationen des freien Schreibens. Sie wissen im Grunde schon mehr über Schrift, als man aus ihren freien Verschriftungen herauslesen kann. Fordert man sie jedoch heraus und „mutet ihnen zu“ bestimmte Wörter aufzuschreiben, so kehrt sich vermutlich auch ihr implizites Wissen nach außen. Dies würde auch erklären, warum ab dem 6. Notat die Präliteratätswerte generell ansteigen, da es sich hierbei um Schreibaufgaben mit Wortvorgaben handelt (Angebot 6 Etiketten schreiben, Angebot 7 Einkaufszettel schreiben, Angebot 8 Kimspiel). Wirft man noch einmal einen Blick auf Abbildung 50, in welcher der Vergleich der Namensschreibung mit den Schreibaufgaben dargestellt ist, so fällt auf, dass bei Angebot drei und fünf größere Lücken zwischen den Präliteratätswerten beider Bereiche klaffen, als bei Angebot vier und sechs. Auch dies lässt vermuten, dass Kinder bei freien Schreibaufgaben andere Strategien verwenden als bei Aufgaben mit Wortvorgaben, wozu auch die Schreibung des eigenen Namens gehört. Diese Vermutung kann anhand der geringen Größe der Probandengruppe und der wenigen Notate, die zu freien Schreibaufgaben entstanden sind, nicht belegt werden. Es würde sich jedoch lohnen, dieser Vermutung durch eine größer angelegte Studie nachzugehen.

### 6.2 Zusammenfassung der Ergebnisse auf der Produktebene

Ein wichtiger Gegenstandsbereich der Studie war es herauszufinden, über welche Vorstellungen von Schrift Kinder bereits vor Schuleintritt verfügen. Dies soll sowohl auf der Ebene der Schreibprodukte als auch auf der Prozessebene untersucht werden. Grundlegend ist zum einen die Frage, wie sich Erfahrungen mit Schrift zeigen und zum anderen ob sich hierfür bestimmte Hinweise oder Merkmale festlegen lassen.

Auf der Grundlage der Notate wurde das verwendete Formeninventar der Kinder zunächst kategorisiert im Hinblick auf *Schriftähnlichkeit* und *keine Merkmale von Schrift erkennbar*. Diese zunächst grobe Unterscheidung wurde in einem zweiten Schritt durch das Bilden von Unterkategorien weiter ausdifferenziert. Jede Unterkategorie weist erkennbare Merkmale auf, durch welche der Grad der Annäherung an Schrift bestimmt werden kann. Anhand dieser

## Auswertung der empirischen Daten

Zuordnungen in Kategorien und Unterkategorien war es möglich, den Notaten der Kinder Präliteralitätsniveaus zuzuschreiben. Auf diese Weise konnten Vorstellungen, welche Kinder über Schrift entwickelt haben, durch das Präliteralitätsniveau ausgedrückt und daran Entwicklungsverläufe im Gesamten und für jedes einzelne Kind aufgezeigt werden.

Dabei war von Interesse, ob sich durch die zunehmende Auseinandersetzung mit Schrift die Vorstellungen der Kinder über Schrift verändern. Es konnte für die an der Studie teilnehmenden Kinder aufgezeigt werden, dass sich das Präliteralitätsniveau aller Kinder zum einen im Gesamten und zum anderen individuell gesteigert hat. Gestützt werden kann dieses Ergebnis zudem durch die Ergebnisse, welche aus dem Gesamtprojekt<sup>651</sup> hervorgingen. So verglich Milena Krüger<sup>652</sup> im Rahmen ihrer Wissenschaftlichen Hausarbeit die Entwicklungsverläufe von 39 teilnehmenden Kindern aus fünf verschiedenen Kindergärten von Erhebungszeitpunkt 1 zu Erhebungszeitpunkt 2. Die Intensivstudie mit den Schreibangeboten, welche im Rahmen der hier vorliegenden Dissertation durchgeführt wurde, fand zwischen den beiden Messzeitpunkten t1 und t2 statt. Krüger schreibt, dass in Kindergarten fünf, bei welchem es sich um die neun Kinder der Intensivstudie handelt, beim zweiten Messzeitpunkt signifikant höhere Präliteralitätswerte erreicht wurden als in den anderen Kindergärten. So verschrifteten diese Kinder bei t2 ausschließlich präliteral, wohingegen in drei anderen Kindergärten noch häufig die präpiktorale Abbildungsform gewählt wurde. Dies zeigt, dass die Kinder, welche gezielt mit Schrift konfrontiert wurden, möglicherweise doch über ein höheres Verständnis von Schrift verfügen als die anderen Kinder.

Neben der Darstellung der Entwicklungen im Gesamten, war es von Interesse herauszufinden, ob es möglicherweise ähnliche Entwicklungsverläufe gibt, welche zu Typen zusammengefasst werden können. So konnten aus den Daten zwei unterschiedliche Entwicklungstypen herausgefiltert werden. Es zeigte sich ein konstanter Entwicklungstyp, welcher sich durch ein gleichbleibendes Präliteralitätsniveau über einen längeren Zeitraum hinweg auszeichnet. Der zweite Entwicklungstyp weist sprunghafte Veränderungen des Präliteralitätsniveaus auf, weshalb dieser als explorativer Typ bezeichnet wurde. Diese sprunghaften Veränderungen werden als Annäherungsversuche an Schrift angesehen, die Kinder versuchen möglichst viel Ähnlichkeit zur Schrift herzustellen auf der Grundlage dessen, was sie zu diesem Zeitpunkt bereits über Schrift wissen.

Vergleichend zu den Entwicklungen bezüglich der Schreibangebote, wurden die Namensschreibungen näher betrachtet. Es zeigte sich, dass die Namensschreibung einen Sonderfall

---

<sup>651</sup> vgl. hierzu Punkt 5.1.7

<sup>652</sup> vgl. Krüger 2011



## Auswertung der empirischen Daten

darstellt. Das Präliteraltätsniveau lag bezüglich der Namensschreibungen immer über dem Niveau, welches sich bei sonstigen Schreibaufgaben zeigte. Auch wies das Profil der Namensschreibungen im gesamten weniger Sprünge auf, als das Profil bezüglich der Schreibaufgaben. Auch hier zeigten sich die beiden Entwicklungstypen, die bereits bei den Schreibaufgaben herausgefiltert werden konnten. Bis auf ein Kind (Fabian) entsprachen sich die Entwicklungstypen jedoch, wer bei den Schreibaufgaben dem konstanten Typen zugeordnet wurde, blieb auch bei den Namensschreibungen konstant. Die explorativen Typen zeigten auch hier sprunghafte Veränderungen, jedoch nicht in dem Ausmaß, wie sich dies bei den Schreibaufgaben zeigte. Die Kinder zeigten mehr Sicherheit im Schreiben ihres Namens als bei sonstigen Schreibaufgaben. Der eigene Name scheint eine persönliche Bedeutung für Kinder zu haben und wird vom Umfeld wohl häufiger thematisiert. Somit scheint das Schreiben des eigenen Namens alltäglicher zu sein und im Vergleich zu sonstigen Schreibaufgaben eine weniger große Herausforderung darzustellen.

Ein weiteres Augenmerk der vorliegenden Studie lag auf dem Gewinnen von Hinweisen darauf, wie ein pädagogisches Szenario gestaltet sein kann, um die Auseinandersetzung mit Schrift zu initiieren. Hierbei war bei der Analyse auf der Produktebene unter anderem von Interesse, inwiefern sich Schreibaufgaben mit engeren Vorgaben im Vergleich zu freien Schreibangeboten auf die Schreibungen auswirken. Es lag die Vermutung nahe, dass sich die Kinder in Diktiersituationen bewusster mit der Struktur der Schrift auseinandersetzen als in Situationen, in welchen sie frei entscheiden können, was sie aufschreiben wollen. Es zeigten sich tendenziell höhere Präliteraltätswerte bei den Schreibaufgaben mit Wortvorgaben als bei den freien Schreibangeboten. Es muss jedoch erwähnt werden, dass die Anzahl der Schreibangebote, welche miteinander verglichen wurden, sehr gering ausfiel und aus diesem Grund nicht als repräsentativ angesehen werden darf.

Betrachtet man die drei Kinder, welche dem konstanten Entwicklungstypen zugeordnet wurden, so wirkt sich die Art des Schreibangebots nicht auf deren Präliteraltätsniveau aus. Hier wäre eine weitere Untersuchung interessant um herauszufinden, worin dies begründet sein könnte. Ergänzend zu den Produkten sollen nun die Prozesse, welche die Schreibungen begleiten, näher betrachtet werden.

### **6.3 Ergebnisse auf der Prozessebene**

Bei der Auswertung auf der Produktebene wurde unter Punkt 6.1 bereits darauf hingewiesen, dass nicht immer alle Kinder alle Schreibangebote ausgeführt haben. Dies betrifft auch alle Auswertungsbereiche auf der Prozessebene. Folgende Szenarien werden für eine vergleichende Analyse herangezogen:

## Auswertung der empirischen Daten

Tabelle 24: Übersicht der Schreibangebote auf der Prozessebene

Datum	Schreibangebot
Szenario 1: 22. April 2010	Über sich selbst schreiben: Impuls ist ein Foto
Szenario 2: 29. April 2010	Der Schrift auf der Spur II: Fotos betrachten, darüber sprechen, Memory spielen
Szenario 3 20. Mai 2010 Gruppe 1 10. Juni 2010 Gruppe 2	Einen Einkaufszettel für Waffeln schreiben und anschließend einkaufen gehen
Szenario 4: 1. Juli 2010	Wort-Wort-Zuordnungen zu den Waffelzutaten: Gleiches Gleichem zuordnen
Szenario 5: 8. Juli 2010	Etiketten schreiben
Szenario 6: 15. Juli 2010	Embleme erkennen und Bedeutung beimessen
Szenario 7: 23. Juli 2010	Zeichen kategorisieren: Anlaute (der Kinder), Wörter (Namen der Kinder), Ziffern, sonstige Symbole
Szenario 8: 18. März 2011	Kimspiel Interview über Schrift

Wendet man sich nun also der Analyse auf der Prozessebene zu, so sind die Transkripte von Bedeutung, um die **verbalen Äußerungen** zum einen den Merkmalen<sup>653</sup> zuzuordnen, welche auf Erfahrungen mit Schrift schließen lassen und zum anderen zusätzlich die Art der verbalen Äußerungen differenzierter zu betrachten.

Im Bereich der **Interaktion** wird unterschieden zwischen der Form der Kind-Kind-Interaktion und der Form der Erwachsenen-Kind-Interaktion. Bei ersterer wird nach den drei Modi der Kind-Kind-Interaktion gesucht. Bei der Erwachsenen-Kind-Interaktion wird analysiert, wie die Kinder zum Umgang mit Schrift herausgefordert, sie bei der Auseinandersetzung mit derselben unterstützt werden und in welcher Form sie Rückmeldung zu ihrer Schreibtätigkeit erhalten.

Zudem werden die **Schreibangebote** reflektiert im Hinblick darauf, inwiefern sie Einfluss auf die unterschiedlichen Bereiche des Interesses auf der Prozessebene genommen haben. Am Ende werden Hinweise für die Gestaltung einer schrifthanregenden Umgebung daraus abgeleitet.

### 6.3.1 Der Blick auf die Hinweise auf Schrifterfahrung

Die in den Transkripten gefundenen Äußerungen werden für jedes Kind den vier Merkmalen für die sukzessive Annäherung an Schrift<sup>654</sup> zugeordnet. Wie bereits erwähnt, wird zum einen nach Hinweisen auf ein pragmatisches Bewusstsein und zum anderen auf Einsichten in den Aufbau und die Struktur von Schrift gesucht. Die Merkmale lassen auf Erfahrungen unterschiedlicher Art schließen, aus diesem Grund werden hierfür unterschiedliche Werte zuge-

<sup>653</sup> siehe Punkt 5.2.6

<sup>654</sup> Siehe Punkt 5.2.7

## Auswertung der empirischen Daten

schrieben, die jedoch nicht als Rangfolge zu verstehen sind. So werden Äußerungen, welche zeigen, dass das Kind Schrift von Nichtschrift unterscheidet, mit dem Wert 1 belegt. Äußerungen über Strukturmerkmale von Schrift werden mit dem Wert 2, Äußerungen über die Funktion von Schrift mit dem Wert 3 und Äußerungen, die zeigen, dass Schrift einen persönlichen Sinn für das Kind hat, werden mit einem Wert von 4 belegt. Die Erfahrungen mit Schrift, auf welche die Merkmale hinweisen, sollen nicht als lineare Abfolge verstanden werden, sondern als eine Art Weiterentwicklung der Erfahrungen, in welche die jeweils komplexeren Erfahrungen integriert sind, mit individuellen Unterschieden. Bereits gemachte Erfahrungen mit Schrift müssen jedoch internalisiert sein, um aufnahmebereit für komplexere Erfahrungen zu sein. Im Folgenden sollen die Merkmale inhaltlich näher beschrieben werden:

Tabelle 25: Merkmale für Schrifterfahrung

<b>Merkmale für Schrifterfahrung</b>	<b>Wert</b>	
<b>Merkmal 1: Das Kind äußert sich über den Unterschied von Schrift und Nichtschrift:</b> z.B. - findet Schrift in der Umgebung - erkennt Logos - unterscheidet malen von schreiben, wenn es Schreibtätigkeiten/ -produkte kommentiert	1	Äußerungen zum Aufbau und der Struktur von Schrift
<b>Merkmal 2: Das Kind äußert sich über Strukturmerkmale von Schrift:</b> z.B. - benennt Buchstaben - äußert sich zur Wortlänge - verwendet Begrifflichkeiten (Buchstabe, Zahl, Wort/ Name) - lautiert beim Schreiben - erkennt gleiche Wörter/ Buchstaben durch vergleichen - erkennt den eigenen Namen/ den Namen anderer Kinder - erkennt den eigenen Anlaut/ den Anlaut anderer Kinder	2	
<b>Merkmal 3: Das Kind äußert sich über Funktionen von Schrift:</b> - weiß, dass Schrift Bedeutung in sich trägt - weiß, dass Schrift fixiert ist - kennt Funktionen von Schrift	3	Äußerungen zum pragmatischen Bewusstsein über Schrift
<b>Merkmal 4: Das Kind äußert sich über den persönlichen Nutzen von Schrift:</b>	4	

## Auswertung der empirischen Daten

- weiß, warum es gut ist, wenn man schreiben kann		
---	--	--

Ergänzend wird die Art der verbalen Äußerungen über Schrift und Schreiben weiter ausdifferenziert. Hierbei wird unterschieden zwischen positiven/ negativen metakognitiven Äußerungen und differenzierteren metakognitiven Äußerungen. Die positiven/ negativen metakognitiven Äußerungen beziehen sich auf das Einschätzen der eigenen Fähigkeit. Diese Äußerungen werden meist vor oder während dem Schreiben getätigt. Die differenzierten metakognitiven Äußerungen dagegen beziehen sich sowohl auf das Einschätzen der eigenen Fähigkeiten, aber auch auf Kommentare, die sich auf einen Schreibvorgang oder ein Schreibprodukt beziehen. In der Bewertung wird im Bereich der differenzierten metakognitiven Äußerungen nicht unterschieden zwischen einer Äußerung über das eigene Können und einer Äußerung, welche das Notat kommentiert, da diese nicht immer eindeutig voneinander zu unterscheiden sind. Eine positive oder negative metakognitive Äußerung wird mit dem Wert 1, eine differenzierte metakognitive Äußerung mit dem Wert 2 belegt.

Tabelle 26: Art der Äußerung

Art der Äußerung über Schrift und Schreibenkönnen	Wert
positive/negative metakognitive Äußerung	1
differenzierte metakognitive Äußerung	2

Hier ist von Interesse, ob die verbalen Äußerungen im Laufe der Zeit zunehmen und ob diese spezifischer werden, da anzunehmen ist, dass die Kinder im Laufe der Studie zunehmend schrifterfahrener werden, da die Ergebnisse auf der Produktebene dies nahe legen.

Was es ebenso zu beachten gilt, ist die Tatsache, dass sich die Kinder noch im Spracherwerb befinden, was sich auf die Fähigkeit zur verbalen Handlungssteuerung sicherlich auswirkt. Dieser Bereich kann bei der Analyse der Daten jedoch nicht differenziert berücksichtigt werden. Nonverbale Äußerungen der Kinder werden dann in die Auswertung mit einbezogen, wenn diese zum Beispiel durch Nachfragen zweifelsfrei zugeordnet werden können. Zunächst werden alle Transkripte auf Äußerungen durchsucht, welche einem der vier Merkmale zugeordnet werden können und mit dem entsprechenden Wert belegt.

06.05.2010	Amy: <<sitzt und schaut Chayenne zu>> (3,0) Ja genau jetzt <b>malt</b> man <<fängt auf ihrem Blatt an zu malen>> (6,0) Das ist jetzt ein <b>Gekritz</b> Kakabolln <<grinst, schaut zu VL, malt wei-	Merkmal 1: Das Kind äußert sich über den Unterschied von Schrift und Nichtschrift.  Wert: 1
------------	---	---

	ter>>	
--	-------	--

In einem zweiten Schritt werden die Transkripte auf Äußerungen durchsucht, welche den unterschiedlichen Arten von metakognitiven Äußerungen zugeordnet werden können und mit dem entsprechenden Wert belegt. Dabei kann eine Äußerung gleichzeitig einer metakognitiven Äußerung und einem Merkmal zugeordnet werden, was folgendes Beispiel zeigt.

01.07.2010	Sara: Noch ein O, so das ist jetzt meine Oma. Des da A ist ein bissle größer und des da is der kleine (4,0), so hier fertig.	Merkmal 2: Äußert sich über Strukturmerkmale von Schrift: Wert 2 differenzierte metakognitive Äußerung: Wert 2
------------	--	--

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse aufgezeigt werden, zunächst zu den Merkmalen für Schrifterfahrung und in einem zweiten Schritt zu der Art der verbalen Äußerung. Am Ende werden beide Bereiche zusammengeführt.

### 6.3.2 Ergebnisse zur sukzessiven Annäherung an Schrift

Wie bereits erwähnt, wurden alle aus den Transkripten herausgefilterten Äußerungen einem Merkmal zugeordnet. Insgesamt wurden für alle acht ausgewählten Szenarien 203 Äußerungen gezählt. Zunächst könnte man annehmen, die Anzahl der Äußerungen nähme im Laufe der Studie kontinuierlich zu, da die Kinder sich durch die Schreibangebote regelmäßig mit Schrift auseinander setzen und sich somit sukzessive an Schrift annähern würden. Sieht man sich jedoch die Graphik an, so erkennt man, dass dies nicht der Fall ist.

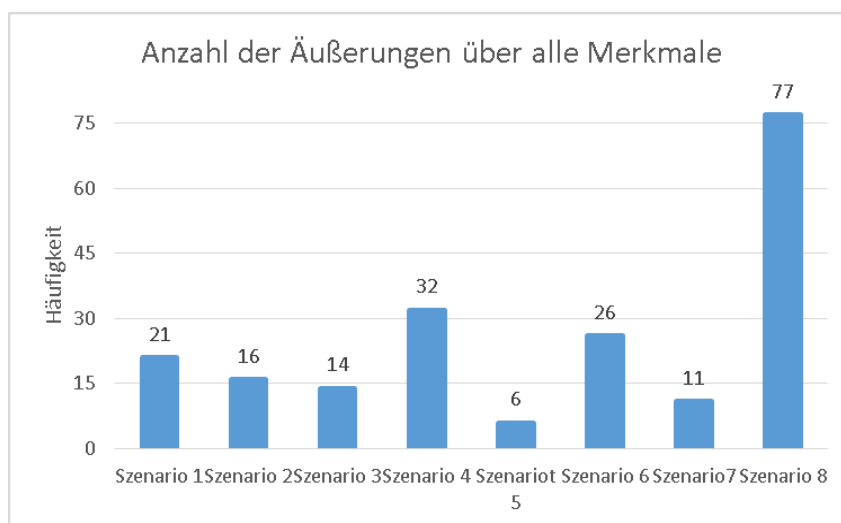


Abb.59: Anzahl der Äußerungen über alle Merkmale

## Auswertung der empirischen Daten

Es gibt Szenarien, innerhalb welcher sich die Kinder häufiger über Schrift äußern, als bei anderen. Zudem fällt Szenario fünf durch deutlich weniger Äußerungen auf. Hier muss genauer hingesehen werden, woran dies liegen könnten. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Art des Schreibangebots und/ oder die Art der Interaktion damit in Verbindung stehen. Diesen Vermutungen wird an anderer Stelle nachgegangen. Im Folgenden soll die Verteilung der Äußerungen auf die unterschiedlichen Merkmale aufgezeigt werden.

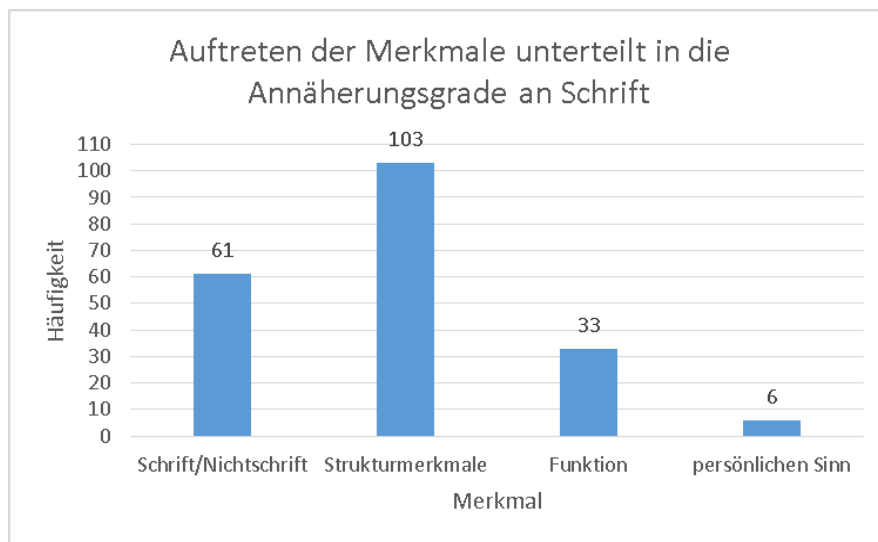


Abb.60: Auftreten der Merkmale unterteilt in die Annäherungsgrade an Schrift

61 Äußerungen werden dem Merkmal *unterscheidet Schrift von Nichtschrift*, 103 Äußerungen dem Merkmal *äußert sich über Strukturmerkmale von Schrift*, 33 dem Merkmal *äußert sich über die Funktion von Schrift* und sechs dem Merkmal *erkennt den persönlichen Nutzen von Schrift* zugeordnet. Es war zu erwarten, dass die Äußerungen zu den Funktionen von Schrift und dem persönlichen Nutzen von Schrift im Vergleich zu Merkmal eins und zwei geringer ausfallen, da diese ein höheres Maß an Schrifterfahrung voraussetzen. Auffällig ist jedoch, dass die Äußerungen über Strukturmerkmale von Schrift deutlich überwiegen. Vermutlich begünstigten die Schreibangebote Äußerungen zur Struktur von Schrift. Um genauer zu sehen, wie sich die Äußerungen zu den Merkmalen im zeitlichen Verlauf darstellen, wird eine weitere Grafik erstellt. Es wird angenommen, dass zunächst die Äußerungen über Schrift und Nichtschrift überwiegen, um dann im Laufe der Zeit von den Äußerungen über Strukturmerkmale von Schrift abgelöst zu werden, da sich die Kinder durch die Schreibangebote der Studie regelmäßig mit Schrift auseinandersetzen und ihnen somit zahlreiche Erfahrungen mit Schrift ermöglicht werden.

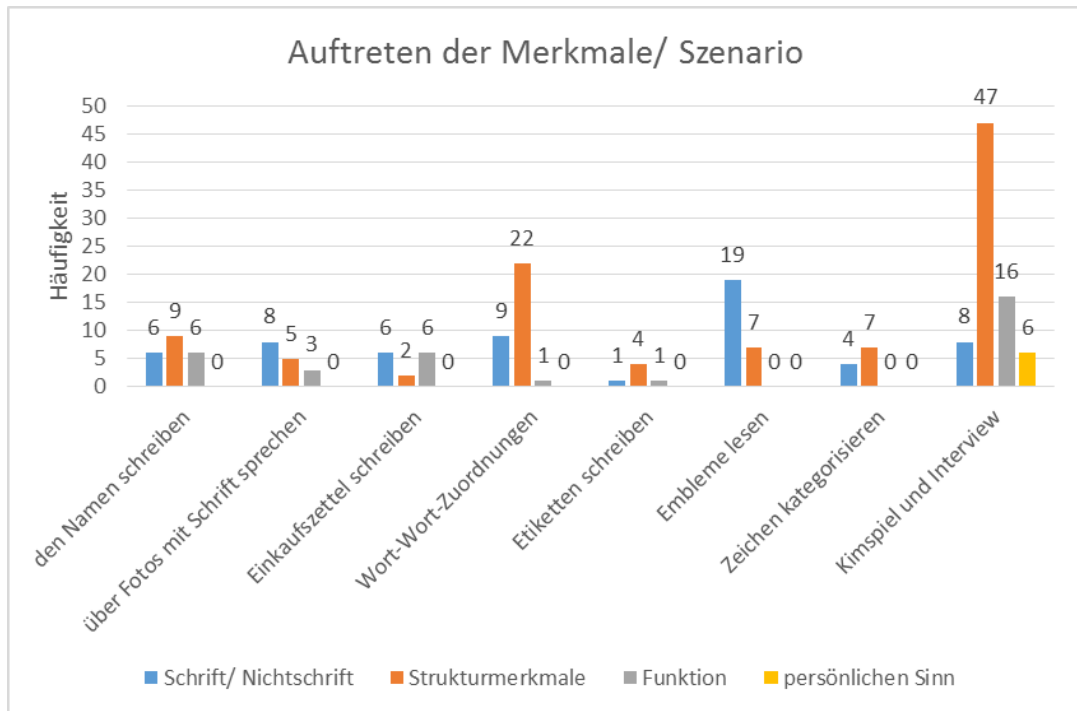


Abb.61: Auftreten der Merkmale pro Szenario

Die zuvor geäußerte Vermutung bestätigt sich nicht. Die Verteilung der Äußerungen zu den Merkmalen zeigt, dass bereits beim ersten Szenario mehr Äußerungen über Strukturmerkmale von Schrift gefallen sind, als zu der Unterscheidung von Schrift und Nichtschrift. Dies kehrt sich bei Szenario zwei und drei um, bei vier überwiegen diese aber wieder deutlich. Bei Szenario sechs fällt auf, dass hier deutlich mehr Äußerungen zur Unterscheidung von Schrift und Nichtschrift gezählt wurden als über Strukturmerkmale. Auch hier wird stark vermutet, dass dies mit der Art des Schreibangebots oder den Interaktionsprozessen in Verbindung steht. Den Anstieg der Äußerungen über die Funktion von Schrift und dem persönlichen Nutzen von Schrift beim letzten Erhebungszeitpunkt kann durch das Interview erklärt werden. Hier wurden die Kinder das erste Mal gezielt zur Funktion und den Nutzen von Schrift befragt, wodurch das Wissen dazu gezielt „herausgekitzelt“ wurde. Wirft man einen Blick in die Transkripte, um zu sehen in welchen Situationen Äußerungen zu den vier Merkmalen aufgetreten sind, so fällt folgendes auf:

Die häufigsten Äußerungen, welche dem Merkmal *unterscheidet Schrift von Nichtschrift* zugeordnet wurden, wurden beim Eintrag ins Ich-bin-da-Heft vorgenommen. Es handelt sich hierbei um ein wiederkehrendes Element, diese Situation des Eintragens ist den Kindern sehr vertraut. Das Eintragen fand zudem zu Beginn statt, wenn alle Kinder um das Heft herumsaßen und zusehen konnten, wenn ins Heft eingetragen wurde. Somit war die Gelegenheit günstig, sich über die Einträge der einzelnen Kinder auszutauschen, aber auch die Einträge miteinander zu vergleichen. Somit fielen Abweichungen von den eigenen Vorstellungen

## Auswertung der empirischen Daten

über Schrift sofort auf und konnten dem Merkmal *äußert sich über Schrift und Nichtschrift* zugeordnet werden (Kuck mal, was die macht. /Die macht was Anderes.). Der Anstieg bei Szenario zwei (über Fotos mit Schrift sprechen) ist durch die Art des Angebots zu erklären. Die Kinder waren am Tag zuvor in der Umgebung unterwegs, um Schrift zu entdecken. Immer dann, wenn Schrift gefunden wurde, durfte diese fotografiert werden. Bei Szenario zwei wurden die Ergebnisse besprochen. Also waren die Fragen, *warum hast du das Foto gemacht?* und *wo wurde das Foto gemacht?* an diesem Tag zentraler Gegenstand und somit waren auch die Äußerungen konkret auf die Unterscheidung von Schrift und Nichtschrift bezogen. Der Anstieg bei Szenario sechs (Embleme lesen) kann ebenso durch die Art des Angebots erklärt werden. Die Kinder bekamen Kärtchen gezeigt, auf welchen unterschiedliche Embleme abgebildet waren. Nun sollten sich die Kinder dazu äußern, ob sie dieses Logo kennen und wo sie dies schon einmal gesehen haben. Da bei Merkmal eins das Kriterium *erkennt Logos* ein wichtiges Kriterium darstellt, schlugen bei Szenario sechs zahlreiche Äußerungen darüber zu Buche.

Äußerungen, die über *Strukturmerkmale von Schrift* getätigt wurden, fanden dann am häufigsten statt, wenn gezielt Strukturmerkmale Gegenstand der Betrachtung waren. So ist eine hohe Anzahl an Äußerungen bei den Wort-Wort-Zuordnungen (Szenario vier) zu erkennen. Hier bekamen die Kinder Wortkärtchen ausgeteilt. Nun waren sie aufgefordert, ihr Wort auf dem Kärtchen dem entsprechenden Wort auf der Unterlage zuzuordnen. Um zur Lösung zu gelangen, war eine Orientierung an bestimmten Strukturmerkmalen erforderlich (Wortlänge, gleicher Anfangsbuchstaben usw.). Dieser Prozess wurde von einigen Kindern kommentiert. Das Gleiche trifft auf Szenario sieben zu, bei welchem die Kinder unterschiedliche Zeichen (Anlaute, Ziffern, Namen der Kinder, Logogramme, Ideogramme und Piktogramme) sortieren und unterschiedlichen Kategorien zuordnen sollten. Auch hier musste auf Strukturmerkmale geachtet werden. Die hohe Anzahl der Äußerungen beim letzten Erhebungszeitpunkt ist darauf zurückzuführen, dass die Kinder durch bestimmte Fragen im Interview aufgefordert wurden, sich gezielt über die Struktur von Schrift zu äußern (Wie geht denn schreiben?/ Was kannst du denn schon schreiben?).

Es wird an dieser Stelle bereits deutlich, dass die Art der Schreibangebote sich maßgeblich auswirkt auf die Art und Weise wie sich die Kinder mit Schrift auseinandersetzen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen auf der Produktebene.<sup>655</sup> Zudem kann festgestellt werden, dass durch gezielte Fragen oder Gesprächsinhalte über Schrift die Kinder dazu herausgefordert werden können, sich gezielt über Schrift zu äußern und somit ihr Wissen darüber preiszuge-

---

<sup>655</sup> vgl. Punkt 6.2



ben. Um dieser Frage näher auf den Grund zu gehen, soll die Art der metakognitiven Äußerungen genauer betrachtet werden.

### 6.3.3 Ergebnisse zu den metakognitiven Äußerungen

Sieht man sich nun die Art der metakognitiven Äußerungen genauer an, so ergibt sich folgende Verteilung:

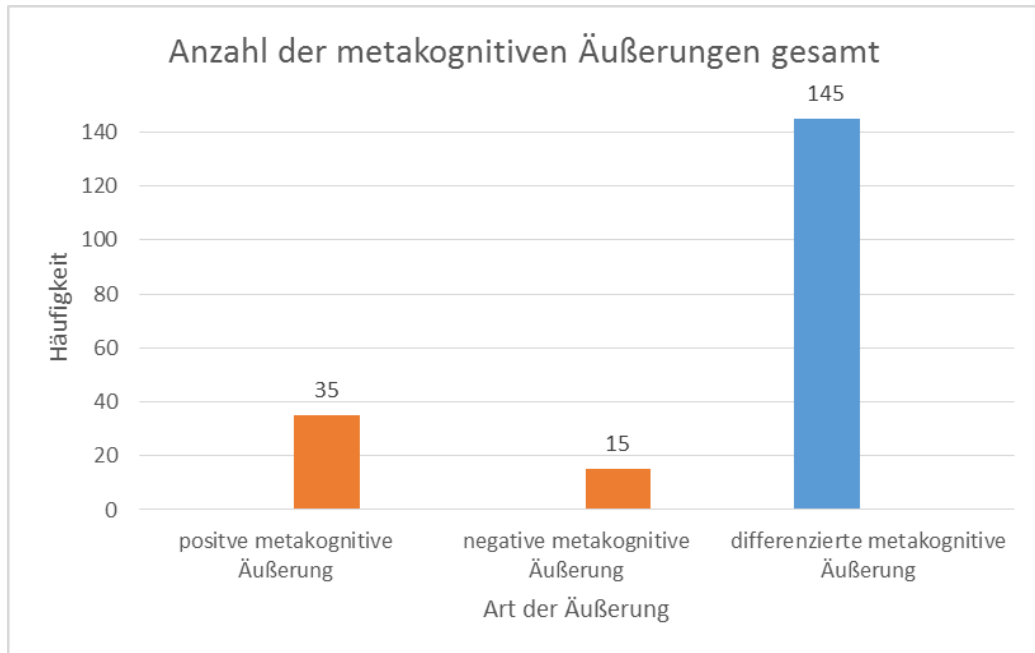


Abb. 62: Anzahl der metakognitiven Äußerungen gesamt

Die Graphik lässt erkennen, dass die Anzahl der differenzierten metakognitiven Äußerungen deutlich überwiegt. Diese Verteilung überrascht insofern nicht, da die differenzierten metakognitiven Äußerungen fast immer mit Äußerungen zu den Strukturmerkmalen von Schrift einhergehen und die Äußerungen zu den Strukturmerkmalen deutlich in der Überzahl waren. Jedoch muss an dieser Stelle noch einmal erwähnt werden, dass nicht alle Äußerungen, die den Merkmalen zugeordnet wurden, auch zugleich als eine metakognitive Äußerung betrachtet werden konnten. Zu der Anzahl der positiven/ negativen metakognitiven Äußerungen kann an dieser Stelle noch nichts Genaueres gesagt werden, da nicht klar ist, wann im zeitlichen Verlauf gesehen, diese getätigt wurden und in welcher Situation und von welchem Kind. Dies soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

## Auswertung der empirischen Daten

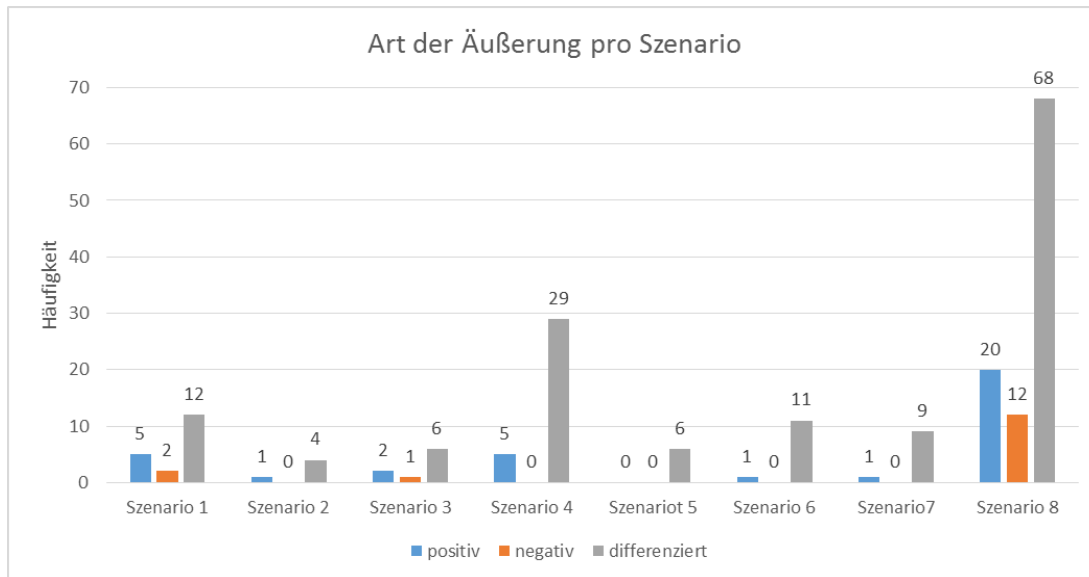


Abb.63: Art der Äußerung pro Szenario<sup>656</sup>

Blickt man nun auf die Verteilung der Äußerungen, so fällt auf, dass beim letzten Erhebungszeitpunkt die häufigsten positiven, negativen und differenzierten Äußerungen getätigt wurden. Szenario acht soll aus diesem Grund im Anschluss an die Analyse der anderen Szenarien genauer betrachtet werden.

Bei Szenario eins, vier und sechs ragen die differenzierten metakognitiven Äußerungen deutlich hervor. Sieht man sich unten stehende Graphik an, so kann man erkennen, dass sich deren Verlauf ähnlich darstellt wie der Verlauf der Äußerungen über die Strukturmerkmale von Schrift. Dies zeigt, dass sich die differenzierten metakognitiven Äußerungen hauptsächlich auf die Strukturmerkmale von Schrift beziehen. Somit liegt die Vermutung nahe, dass differenzierte Äußerungen über Schrift vermehrt auftreten, wenn gezielt danach gefragt wird und das Schreibangebot so ausgelegt ist, dass die Kinder gezwungen werden, sich mit den Strukturmerkmalen von Schrift auseinanderzusetzen, um so zur Lösung der Aufgabe zu gelangen.

<sup>656</sup> Szenario 1: über sich Schreiben; Szenario 2: Fotos mit Schrift betrachten; Szenario 3: Einkaufszettel schreiben; Szenario 4: Wort-Wort-Zuordnungen; Szenario 5: Etiketten schreiben; Szenario 6: Embleme lesen; Szenario 7: Zeichen kategorisieren; Szenario 8: Kimspiel und Interview

## Auswertung der empirischen Daten

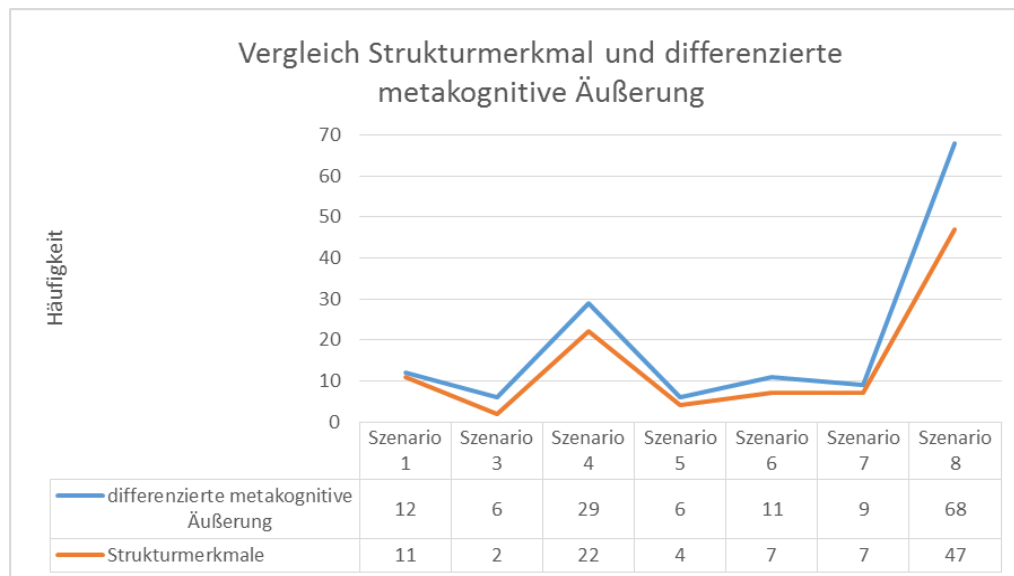


Abb.64: Vergleich Strukturmerkmal und differenzierte metakognitive Äußerung

Blickt man auf die negativen metakognitiven Äußerungen, so beziehen sich die zwei Äußerungen bei Szenario eins auf die Namensschreibung, zwei Kinder (Fabian: nonverbal, zögert, schreibt nicht, erst nach Aufforderung/ Liah: Ich kann aber noch nicht schreiben.) äußerten, dass sie ihren Namen noch nicht schreiben könnten. Alle anderen Kinder stellten ihre Fähigkeit diesbezüglich nicht in Frage. Bei Szenario drei handelt es sich um Amy, die äußert, dass sie nicht weiß, wie man Zucker schreibt, nachdem sie aufgefordert wird, dies auf den Einkaufszettel zu schreiben. Amy ist sich also bewusst darüber, dass sie zwar schon einige Wörter schreiben kann, aber doch noch nicht alles. Nachdem sie von der Versuchsleiterin aufgefordert wird, einfach irgendwie zu schreiben, übernimmt sie diesen Hinweis für alle weiteren Wörter, die sie auf den Einkaufszettel schreiben soll und äußert sich im weiteren Verlauf nicht mehr negativ über ihre Schreibfähigkeiten. Dieser Aspekt der Einflussnahme von Seiten der Versuchsleiterin spielt im Bereich der Interaktionsprozesse eine bedeutende Rolle und wird an dieser Stelle nicht weiter verfolgt.

Wendet man sich nun den positiven metakognitiven Äußerungen zu, so lohnt es sich, einen Blick in die Transkripte zu Szenario eins und vier zu werfen, da dort die meisten positiven Äußerungen zu finden sind.

	Szenario 1: Positive metakognitive Äußerung
Amy (2)	Ich kann schon schreiben, nicht immer halt. <i>Und jetzt schreib ich noch Mami.</i>
Chayenne (1)	Ich hab Chayenne und Mama.

## Auswertung der empirischen Daten

Sara (1)	Ich will noch Papa schreiben.
Ina (1)	Ich hab auch fertig geschrieben.

Bei Szenario eins handelt es sich um Kommentierungen nach beziehungsweise vor dem Schreiben. Die Kinder äußern sich positiv darüber, dass sie schreiben können. Ähnlich verhält es sich bei Szenario vier.

	Szenario 4: Positive metakognitive Äußerung
Amy (1)	Kann ich ja einfach Amy hinschreiben.
Chayenne (1)	Und jetzt muss ich noch Papa hinschreiben.
Sara (1)	[Ich will] noch was schreiben.
Mia (2)	Ich hab Zucker geschreibt. <i>Ich mach's ganz toll, ich hab Apfel geschrieben.</i>

Sieht man sich Szenario acht genauer an, so sind fast alle positiven und negativen metakognitiven Äußerungen aufgrund der Befragung mittels des Interviews entstanden und zwar als die Kinder konkret danach gefragt wurden, ob sie schreiben können und ob sie Buchstaben kennen. Zum ersten Mal äußerten sich einige Kinder darüber, dass sie ihren Namen nicht schreiben könnten, sie trugen sich jedoch zuvor immer ohne zu zögern ins Ich-bin-da-Heft ein. Auch stellten sie im Laufe der Studie ihre Schreibfähigkeit nicht in Frage, immer wenn sie aufgefordert wurden zu schreiben, lieferten sie ein Schreibprodukt ab. Es ist erstaunlich, dass nun sechs von neun Kindern beim Interview „zugeben“ dass sie eigentlich noch gar nicht schreiben können, die ganze Zeit über jedoch alle Schreibaufgaben gelöst haben.

	Szenario 8: Positive metakognitive Äußerungen
Amy	VL: Kannst du schon schreiben? Amy: <<nickt>> VL: Kennst du schon Buchstaben? Amy: Ja. Amy: Ganz schön viele weiß ich.
Chayenne	VL: Kennst du schon Buchstaben? Chayenne: Ja meine.

	Szenario 8: Negative metakognitive Äußerungen
Sara	VL: Kannst du denn schon schreiben? Sara: <<schüttelt mit dem Kopf>>
Chayenne	VL: Weißt du, wie die heißen? Chayenne: <<schüttelt den Kopf>>
Julie	Julie: Bloß ich kann noch nicht so richtig mein Name. VL: Kannst du schon schreiben? Julie: Nein.
Ina	Mia: Ich kann noch nicht meinen Namen schreiben. Ina: Ich auch nicht.
Liah	Liah: Aber ich kann nicht Ball schreiben.

## Auswertung der empirischen Daten

Die hohe Anzahl der differenzierten metakognitiven Äußerungen beruht auf der Frage, ob die Kinder wissen, wie schreiben geht und ob sie schon Buchstaben kennen und falls ja, welche. Dies zeigt, dass Kinder häufig mehr über Schrift und Schreiben wissen, als sie tatsächlich anhand ihres Schreibprodukts zeigen. Fragt man genauer nach, erhält man zum Teil sehr differenzierte Antworten, wie folgendes Beispiel zeigt:

18.03.2011

VL: Amy, was hast du dem Fabian geschrieben?  
Amy: Der hat, der konnte seinen Namen nicht schreiben.  
VL: Woher kannst du das dann?  
Amy: Weil ich, kuck, ich sag den Namen einfach noch mal laut.  
VL: Du sagst ihn dir vor und dann?  
Amy: Und dann mach ich einfach die Buchstaben hin.  
[...]

Auch kann durch genaues Nachfragen herausgefunden werden, was Kinder tatsächlich über Schrift wissen, auch wenn sie sich darüber noch nicht bewusst sind und zum Teil widersprüchliche Antworten geben. Folgendes Beispiel zeigt dies auf:

18.03.2011

VL: Kannst du denn schon schreiben?  
Sara: <<schüttelt mit dem Kopf>>  
VL: Und was ist das da? <<zeigt auf Saras Blatt>>  
Sara: Ein ES  
VL: Ah, du kennst doch Buchstaben, hm? Und was ist das da?  
Sara: Ein A::  
VL: Und was ist das da neben dem A (-) das?  
Sara: Weiß ich nicht.  
VL: Weißt du nicht, okay (---) kennst du den da?  
Sara: Ein EM.  
VL: Ein M (.) und das da?  
Sara: N

Vermutlich ist den Kindern durch die intensive Auseinandersetzung mit Schrift klar geworden, wie Schreiben geht und wie Schrift aussieht und sind sich nun bewusst darüber, dass sie dies noch nicht „richtig“ können. Vielleicht fangen sie auch jetzt erst an darüber nachzudenken, indem sie ganz konkret dazu befragt werden. So antwortet Sara auf die Frage ob sie schreiben kann mit nein, obwohl sie im Vergleich zu anderen Kindern bereits sehr schrifterfahren ist, viele Buchstaben kennt und einige Wörter logographisch verschriften kann. Dennoch weiß sie, dass sie Ball, Buch, Puppe, Rassel, Auto noch nicht schreiben kann. Fabian äußert sich gleich dreimal negativ über die Fähigkeit, seinen Namen schreiben zu können und fordert Amy auf, ihm zu helfen. Zuvor trug er sich ohne zu zögern mit seinem Namen ins Ich-bin-da-Heft ein. Dies zeigt, dass sich das Bewusstsein der Kinder über Schrift und Schreiben im Laufe der Untersuchung verändert hat. Waren die Kinder zu Beginn mit ihren Namensschreibungen zufrieden, so waren sie es am Ende nicht mehr, wenn diese nicht korrekt geschrieben werden konnten. Bis auf Amy und Florine äußerte sich jedes Kind während

## Auswertung der empirischen Daten

des letzten Erhebungszeitpunktes mindestens einmal negativ über seine Fähigkeit etwas richtig schreiben zu können. Werden die Kinder zu den Buchstaben befragt, die sie für ihren Namen aufgeschrieben haben, so konnten die meisten Kinder keine konkreten Angaben dazu machen. Dies zeigt auf, dass die Kinder ihre Namen wohl logographisch verschriftet haben. Nun liegt die Vermutung nahe, dass Kinder, die einen hohen Wert bezüglich der metakognitiven Äußerungen über Schrift haben, auch einen hohen Wert in Bezug auf den Annäherungsgrad an Schrift aufweisen.

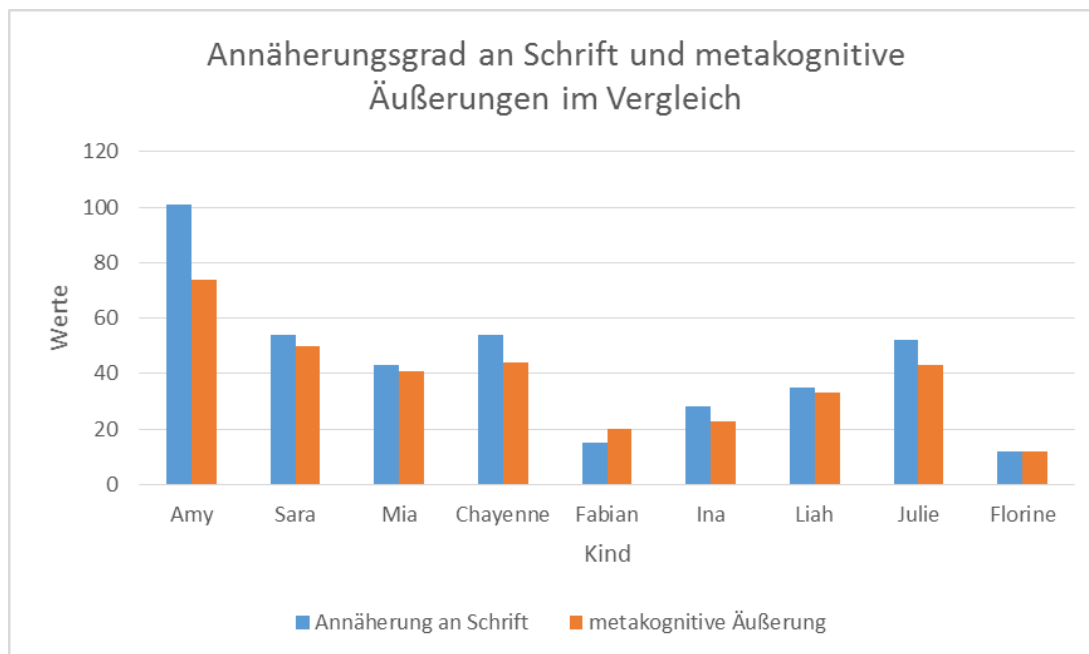


Abb.65: Annäherungsgrad an Schrift und metakognitive Äußerung im Vergleich

Die Graphik deutet an, dass Kinder, welche einen höheren Annäherungsgrad an Schrift haben, auch höhere Werte bezüglich der metakognitiven Äußerungen über Schrift aufweisen. Bis auf Fabian und Florine zeigen alle Kinder einen höheren Wert im Bereich des Annäherungsgrades an Schrift als im Bereich der metakognitiven Äußerungen. Zieht man nun vergleichend den Präliteratätswert<sup>657</sup> hinzu, welcher sich durch die Analyse der Notate ergeben hat, so ergibt sich folgende Zusammenstellung:

Tabelle 27: Zusammenstellung der Präliteratätswerte gesamt und Werte für Schrifterfahrung

	Amy	Sara	Chayenne	Ina	Fabian	Florine	Liah	Mia	Julie
--	-----	------	----------	-----	--------	---------	------	-----	-------

<sup>657</sup> Die Werte der Notate 1 bis 8 werden aufsummiert

## Auswertung der empirischen Daten

Präliteraltätswert	25	23	17	16	16	8	9	9	4
Wert für den Annäherungsgrad an Schrift	101	54	54	28	15	12	35	43	52
Wert für die metakognitiven Äußerungen	75	50	44	23	20	12	33	41	43

Ein Zusammenhang zwischen dem Präliteraltätswert und dem Wert für Schrifterfahrung kann hier nicht dargestellt werden, da es pro Besuch nur ein Notat gibt, welchem ein Präliteraltätswert zugeschrieben wird, bei den Äußerungen pro Besuch aber keine maximale Anzahl an Äußerungen vorliegt, an welcher ein relativer Wert zum Vergleich mit den acht Notaten herangezogen werden kann. Dennoch ist es an dieser Stelle interessant, sich die Präliteraltätswerte im Vergleich mit den Werten für Schrifterfahrung auf der Prozessebene anzusehen.

Bei Amy, Sara und Florine stellt es sich so dar, dass wenn der Präliteraltätswert hoch beziehungsweise gering ist, auch die Werte für die Merkmale für Schrifterfahrung und der Wert für die Art der verbalen Äußerungen hoch beziehungsweise gering ausfallen. Dann gibt es Kinder wie Julie, die auf der Produktebene einen sehr niederen Präliteraltätswert haben, das Kind aber dennoch bezogen auf seine Äußerungen über Schrift, schrifterfahren zu sein scheint. Somit gibt es Kinder, die auf allen Ebenen ihre Schrifterfahrung zeigen, aber auch Kinder, die das, was sie tatsächlich über Schrift wissen, im Bereich der Produkte nicht zeigen. Auf der anderen Seite gibt es Kinder, die auf der Produktebene einen recht hohen Präliteraltätswert aufweisen, auf der Prozessebene dies jedoch nicht durch ihre verbalen Äußerungen über Schrift bestätigen können (zum Beispiel Fabian). Fabians hoher Präliteraltätswert im Bereich der Produkte ist auf seine Fähigkeit zurück zu führen, Buchstaben logographisch zu verschriften. Er malt diese sozusagen auswendig aus dem Gedächtnis auf. Auch ordnet er seine Schreibungen listenartig an, schreibt in Zeilen und hält die Schreibrichtung ein. Beim letzten Erhebungszeitpunkt sind deutlich das Prinzip der minimalen Quantität und das der internen qualitativen Variationen<sup>658</sup> zu erkennen. Versprachlichen kann er sein Wissen über Schrift jedoch noch nicht. Hier gilt zu erwähnen, dass Fabian insgesamt Probleme damit hat, sich sprachlich auszudrücken. Dies wirkt sich vermutlich auch auf die Anzahl der verbalen Äußerungen in der Studie aus.

---

<sup>658</sup> vgl. Ferreiro 1996

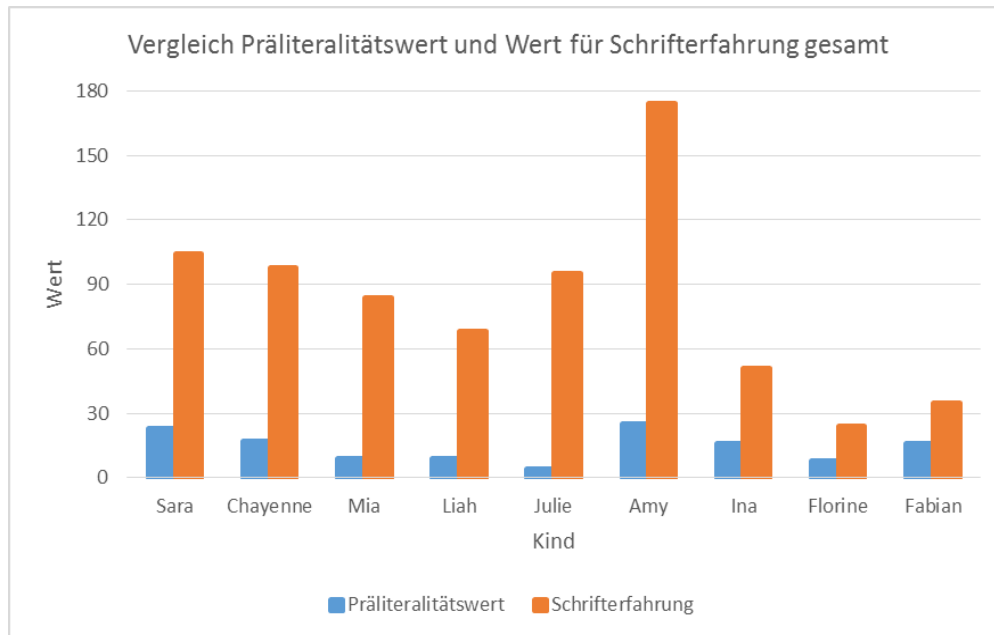


Abb. 66: Vergleich Präliteratitätswert und Wert für Schrifterfahrung gesamt

Insgesamt kann man sagen, dass bisher keine Ebene für sich alleine aufzeigen konnte, wie schrifterfahren ein Kind tatsächlich ist. Erst bei genauerer Betrachtung der Entstehensprozesse kann ein Produkt einigermaßen richtig gedeutet und eingeordnet werden. Julie ist das beste Beispiel dafür. Ihren Notaten werden niedrige Präliteratitätswerte zugeschrieben, wird sie jedoch über Schrift befragt, zeigt sie deutlich mehr Wissen über Schrift. Mia bleibt auf der Ebene der Notate ihrer Zickzackgraphie lange Zeit treu, kann jedoch einzelne Buchstaben bereits benennen. Dies zeigt sich in der Abbildung oben, indem ihr Präliteratitätswert bezüglich der Notate im Vergleich zu ihrem Wert für Schrifterfahrung auf der Prozessebene gering ausfällt. Bei Amy Sara und Chayenne weisen beide Werte auf ein gewisses Maß an Schrifterfahrung hin. Bei Florine, Fabian und Ina kann dem Profil entnommen werden, dass diese Kinder vermutlich weniger über Schrift wissen, als die anderen Kinder. Da anzunehmen ist, dass auf das Produkt und auf die begleitenden Prozesse neben der Schreibaufgabe auch die Art der Interaktion eine Rolle spielt, soll diese im Folgenden näher betrachtet werden.

## 6.4 Der Blick auf die Interaktionsprozesse

Im Bereich der Interaktion ist von Bedeutung, unter welchen Bedingungen eine Zusammenarbeit zwischen den Kindern möglich ist, aber auch zwischen den Kindern und der Forscherin. Zunächst soll auf die Kind-Kind-Interaktion näher eingegangen werden.

### 6.4.1 Kind-Kind-Interaktion

Laut Strätz<sup>659</sup> ist ein positives Gruppenklima grundlegend, um Aufgaben erfolgreich bewältigen zu können und damit positive wechselseitige Beeinflussungen stattfinden können. Dies

<sup>659</sup> vgl. Strätz 1992, S. 8



## Auswertung der empirischen Daten

ist bei der an der Studie teilnehmenden Gruppe der Fall. Die Kinder kennen sich gut und gehen vertrauensvoll miteinander um. Florine ist sehr zurückhaltend und eher introvertiert. Dies zeigt sich auch daran, dass sie sich während der gesamten Intensivphase kein einziges Mal verbal äußerte, wurde sie zu etwas befragt, reagierte sie nonverbal durch Kopfschütteln oder Zeigegesten. Die anderen Kinder nahmen diese Zurückhaltung kommentarlos hin, Florine war ein gleichberechtigtes Gruppenmitglied. Fabians Sprachentwicklung zeigte sich als verzögert, er konnte sich dennoch mitteilen, indem er Einzellaute produzierte und ebenso wie Florine mit Zeigegesten arbeitete. Er war zwar ein sehr aktives Gruppenmitglied, aufgrund seines Sprachstandes jedoch noch nicht in der Lage, sich an verbalen Aushandlungsprozessen zu beteiligen. Amy kann als „Anführerin“ der Gruppe bezeichnet werden, sie war meist die treibende Kraft, wenn es darum ging, sich mit den Schreibaufgaben auseinanderzusetzen. Zudem hatte sie häufig das Bedürfnis, den anderen Kindern beim Lösen der Schreibaufgaben behilflich zu sein oder wurde aktiv von den Kindern dazu aufgefordert, ihnen beim Lösen der Aufgabe zu helfen.

Für den Bereich der Interaktion werden die gleichen acht pädagogischen Szenarien wie für die Bereiche *Merkmale für Schrifterfahrung und verbale Handlungssteuerung* im Hinblick auf geeignete Interaktionsformen genauer analysiert. Herausgefiltert werden nur die Sequenzen, in welchen Schrift Gegenstand der Interaktion ist. Diese Sequenzen werden den drei Modi der Kind-Kind-Interaktion zugeordnet. Folgende Beispiele verdeutlichen die Vorgehensweise:

- Ankerbeispiel für den Observation-elaboration Modus

Observation-elaboration Modus		
Datum	Transkriptauszug	Erläuterungen
Szenario 4	Julie: <<hat Kärtchen in der Hand, beachtet Vorlage nicht>> Also ich mag so rum mischeln. Ich vermischel se. Ich probiere mal aus. Fabian: <<vergleicht Schriftkärtchen mit der Vorlage>> legt Kärtchen ab. Julie: <<beobachtet ihn, vergleicht nun auch ihr Schriftkärtchen mit der Vorlage, ordnet das erste Kärtchen zu>> <<schaut auf die Vorlage und zeigt dann auf ihr zugeordnetes Kärtchen, kreischt, quietscht und kichert>> VL: Hast du gefunden, ja super. Julie: Fe:rti:g (-) fe:rti:g. [...]	Julie bekommt die Lösungsidee durch das Beobachten von Fabian

In diesem Modus fungiert ein Kind als Vorbild und wird von einem anderen Kind oder mehreren Kindern beobachtet. Durch das Beobachten erhalten die Kinder Anregungen oder Lösungshilfen für ihr weiteres Vorgehen. Das Kind, welches als Vorbild fungiert, schaltet sich

## Auswertung der empirischen Daten

nicht aktiv in das Geschehen ein. Dennoch trägt es zur Lösung bei und soll daher auch in die Auswertung mit einbezogen werden. Für die Auswertung werden nur die Sequenzen berücksichtigt, welche zeigen, dass das Kind durch die Beobachtung eines anderen Kindes dazu befähigt wird, anschließend selbstständig weiterzuarbeiten um dann zu einer Lösung zu gelangen.

- Ankerbeispiel für den Guided activity Modus

Guided activity Modus		
Datum	Transkriptauszug	Erläuterungen
Szenario 3	<p>Florine: &lt;&lt;trägt sich ins Heft ein&gt;&gt;            Julie: &lt;&lt;nimmt Stift, schaut Florine zu, schreibt kurz, legt den Stift weg und schaut wieder zu Florine&gt;&gt;            Mach doch mal so wie ich            &lt;&lt;zeigt auf ihren Eintrag im Heft, hat Zickzack geschrieben&gt;&gt;            Julie: Ich hab des so: hin gemacht, dann so, dann so, dann so, dann hab ich so was demacht &lt;&lt;zeigt dabei auf ihren Eintrag&gt;&gt;            Florine: &lt;&lt;schaut kurz auf das Gezeigte, schreibt weiter, schreibt nun auch Zickzack&gt;&gt;            [...]</p>	Julie fordert Florine auf, richtig zu schreiben

Dieser Interaktionsmodus zeichnet sich dadurch aus, dass ein Kind den aktiven Part übernimmt und die Situation stärker kontrolliert als das andere Kind. Meist zeigt sich dies in Form von direkten Hilfestellungen. Auch hier wird durch die spezifische Form der Interaktion Schrift zum Gegenstand der Betrachtung.

- Ankerbeispiel für den Modus der Ko-Konstruktion

Modus der Ko-Konstruktion		
Datum	Transkriptauszug	Erläuterungen
Szenario 1	<p>[...]            Amy: &lt;&lt;beobachtet Chayenne beim Schreiben&gt;&gt; Ja:: ich kanns kanns Ypsilon schon machen, weil ich selber ´n Ypsilon hab.            VL: Lass mal die Chayenne erst machen.            Amy: Ich könnt schon eins machen.            Chayenne: &lt;&lt;schreibt, lässt eine Lücke und blickt dann zu Amy&gt;&gt; Jetzt brauch ich ´n Ypsilon.            Amy: &lt;&lt;schreibt ein Ypsilon in die Lücke&gt;&gt;            Chayenne: &lt;&lt;schreibt weiter&gt;&gt;            [...]</p>	gegenseitiges Ergänzen von Handlungen, beide Kinder sind gleichwertige Partner

Im Modus der Ko-Konstruktion verfolgen die Kinder ein gemeinsames Ziel in Bezug auf Schrift und Schreiben und versuchen dieses über Aushandlungsprozesse zu erreichen. Alle beteiligten Kinder sind in diesem Modus als gleichwertige Partner anzusehen und kontrollieren die Situation gleichermaßen. Ursprünglich sollte bei der Auswertung unterschieden werden, welche Form der Ko-Konstruktion die Kinder wählen, um über Aushandlungsprozesse wechselseitige Bedeutungen über den Sachverhalt Schrift aufzubauen. Beim Sichten der Daten hat sich jedoch herausgestellt, dass die Form der Imitation nicht immer eindeutig zu unterscheiden war von der Form der Komplementarität beziehungsweise traten häufig Mischformen auf. Somit wurde bei der Auswertung der Modus der Ko-Konstruktion dahingehend nicht ausdifferenziert.

### **6.4.2 Erwachsenen-Kind-Interaktion**

Wichtig für diese Form der Zusammenarbeit ist eine vertrauensvolle Beziehung zueinander, welche dadurch gekennzeichnet ist, dass alle Beteiligten als gleichwertige Partner angesehen werden. Durch die Gestaltung der Schreibangebote soll das Interesse auf den Gegenstand Schrift gelenkt werden, um sich damit auseinander zu setzen und sich darüber zu verständigen. Die Versuchsführerin stellt den Kindern einen Rahmen zur Verfügung („scaffolding“<sup>660</sup>), um Interaktionen anzustoßen und in Gang zu halten. Die Daten werden dahingehend analysiert, auf welche Art und Weisen die Kinder zum Schreiben angeregt und während der Auseinandersetzung mit Schrift/ bei der Problemlösung von der erwachsenen Person unterstützt werden. Von Bedeutung ist aber auch der Umgang mit dem Schreibprodukt nach Beenden der Aufgabe.

- **Unterstützung während der Auseinandersetzung mit der Aufgabe und beim Erreichen der Ziele**

Im Unterschied zu den bisherigen Auswertungskategorien werden hier keine Werte zugeschrieben, sondern es wird nach Hinweisen für schriftanregende Situationen und nach unterstützenden Verhaltensweisen gesucht. Herausgefiltert werden Verhaltensweisen, welche immer wieder auftreten und aus diesem Grund als typisch für bestimmte Situationen bezeichnet werden können. Es wird zudem geprüft, welche Verhaltensweisen hilfreich sind und welche weniger hilfreich in Bezug auf die Schreibtätigkeit. Wenn es die Daten zulassen, sollen auch hier Kategorien gebildet werden. Ziel ist es, auf der Grundlage dieser typischen Verhaltensweisen didaktische Hinweise für eine schriftanregende Zusammenarbeit mit Kindern im Vorschulalter herauszuarbeiten. Folgende Beispiele machen die Vorgehensweise bei der Auswertung deutlich.

---

<sup>660</sup> vgl. Wood& Middleton 1978

## Auswertung der empirischen Daten

Art der Unterstützung	Transkriptauszug: Szenario 5
Bestätigung	Liah: <<schreibt ihren Namen ins Heft>> Mhm (--) da fehlt noch was.
Ermutigung	VL: Da fehlt noch was, ja. Liah: Is kann des nisht <<streckt VL ihren Stift hin>> VL: Du kannst das nicht? Probiers mal (-) bisher konntest Du das immer ganz toll, Liah.
Lob/ Anerkennung	Liah: <<schreibt weiter>> VL: Super (3,0) und zufrieden oder fehlt immer noch was? [...]

Neben der Unterstützung während des Schreibens soll auch die Art des Umgangs mit den Schreibergebnissen, welche von sehr unterschiedlicher Art sind, genauer betrachtet werden.

Art der Rückmeldung	Transkriptauszug: Szenario 6
In Schutz nehmen	Amy: Kuckma, was die Florine malt <<zeigt auf das Heft>> VL: Ja die Florine schreibt Florine auf.
In Schutz nehmen	Amy: Die macht ´n Herz. VL: Ja, ist ein schönes Florine Herz, würd ich mal sagen, oder? (7,0)
Würdigung	Amy: Wie Würmer (3,0) VL: Wow, schön Florine. [...]

### 6.4.3 Ergebnisse bezüglich der Kind-Kind-Interaktion

Wie bereits erwähnt, wurden die Daten im Hinblick auf die verschiedenen Modi der Kind-Kind-Interaktion durchsucht. Von Interesse ist es herauszufinden, ob sich Erfahrungen im Umgang mit Schrift auf die Wahl des Interaktionsmodus auswirken. Beim Sichten der Daten hat sich gezeigt, dass die Forscherin oft vorschnell in Kind-Kind-Interaktionen eingegriffen hat, meist, um sich schützend vor das schriftunerfahrenere Kind zu stellen. Diese Verhaltensweise wird im Bereich der Erwachsenen-Kind-Interaktion ausführlicher betrachtet. An dieser Stelle muss jedoch erwähnt werden, dass dadurch einige Kind-Kind-Interaktionen verhindert oder unterbrochen wurden und somit nicht in die Auswertung mit einbezogen werden konnten. Insgesamt konnten 20 Sequenzen aus den acht pädagogischen Szenarien herausgefiltert werden, in welchen Kind-Kind-Interaktionen zu beobachten sind. Dabei sind immer mindestens zwei Kinder pro Modus beteiligt. Unten stehende Graphik zeigt die Anzahl der herausgefilterten Modi im gesamten an.

## Auswertung der empirischen Daten

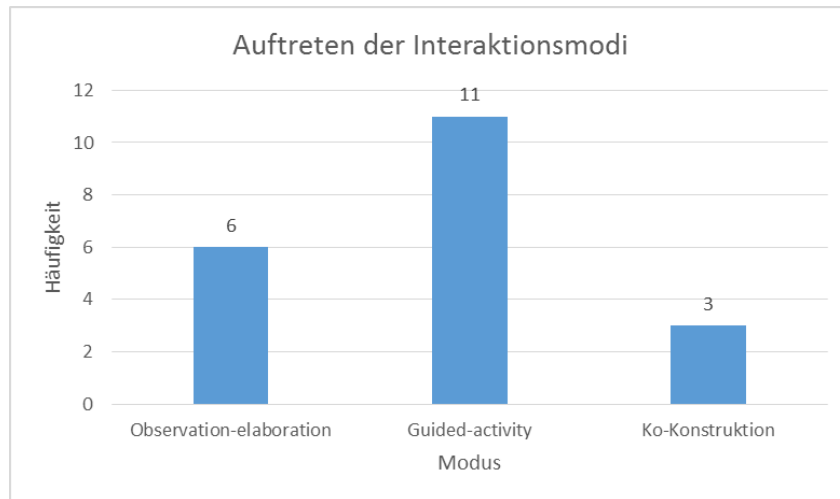


Abb.67: Auftreten der Interaktionsmodi

Sieht man sich die Verteilung an, so kann man erkennen, dass der Guided activity Modus am häufigsten gewählt wurde. In diesem Modus ist ein Kind federführend und verhilft einem anderen Kind/ anderen Kindern zur Problemlösung. Hier liegt die Vermutung nahe, dass meist das schriffterfahrenere Kind den aktiven Part übernimmt, wohingegen das unerfahrenere Kind die Lösungshilfe annimmt und umsetzt. Folgende Graphik soll zeigen, welche Kinder involviert waren und wer dabei die aktive Rolle eingenommen hat.

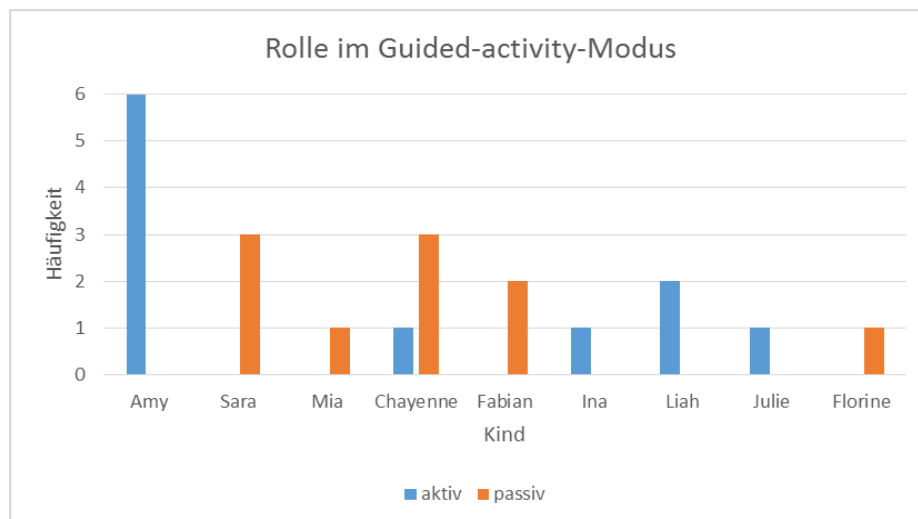


Abb.68: Rolle des Kindes im guided-activity-Modus

Anhand der Graphik kann man sehen, dass Amy am häufigsten am guided activity Modus beteiligt war und dabei auch immer die aktive Rolle einnahm. Florine dagegen war nur einmal an einer solchen Form der Kind-Kind-Interaktion beteiligt und zwar in der passiven Rolle. Man könnte nun annehmen, dass dies tatsächlich mit dem Maß an Schriffterfahrung zusammenhängt, da sich Amy in allen Bereichen bisher als sehr schriffterfahren gezeigt hat, Florine

## Auswertung der empirischen Daten

dagegen eher als unerfahren. Sieht man sich nun aber Sara an, so kann man nicht unbedingt sagen, dass es in ihrem Fall einen Zusammenhang zwischen Schrifterfahrung und Wahl des Interaktionsmodus gibt. Sara zeigt sowohl auf der Produktebene als auch im Bereich der verbalen Äußerungen, dass sie bereits viel über Schrift weiß. Im Guided activity Modus nahm sie jedoch drei Mal die passive Rolle ein, zweimal war Liah ihre Partnerin und einmal war es Chayenne. Sieht man sich die Sequenzen genauer an, so erkennt man, dass beide Kinder Sara ihre Hilfe ungefragt aufdrängten. Liah verriet ihr die Lösung, indem sie beim Zuordnen von Schriftkärtchen auf die richtige Stelle auf der Unterlage zeigte, bevor Sara diese selbst finden konnte. Die Interaktion mit Chayenne wird im Folgenden genauer beschrieben, da diese besonders erwähnenswert ist.

Chayenne war insgesamt viermal an diesem Modus der Kind-Kind-Interaktion beteiligt, dreimal als passive Partnerin von Amy und einmal ging sie aktiv auf Sara zu. Es ging in allen vier Fällen um das gleiche Thema. Chayenne gibt an, das <y> nicht selbst schreiben zu können. In Szenario eins und drei hilft Amy aus. Im weiteren Verlauf von Szenario drei steht Amy nicht mehr zur Verfügung. Nun wendet sich Chayenne hilfesuchend an Sara:

### Szenario 3:

[...]

Chayenne: <<zu Sara>> Hast du ähm (.) hast du ähm (4,0) ähm kannst du mir 'n Yp silon maln?

Sara: Hmhm <<schüttelt den Kopf>>

Chayenne: Soll ich was zeigen, soll ich dir eins zeigen (--)?

Sara: <<nickt>>

Chayenne: <<schreibt und sieht Sara an>> Okay?

[...]

Dieses Beispiel zeigt, dass die Wahl des Interaktionsmodus nicht unbedingt etwas mit dem Wissen und Können eines Kindes zu tun hat. Chayenne war so in ihrer Rolle verhaftet, das <y> nicht schreiben zu können, beziehungsweise, es war schon zur Routine geworden, dass Amy dies für sie übernimmt, dass sie es gar nicht mehr selbst versuchte. Erst, als ihr niemand helfen konnte, bewältigte sie das Problem alleine. Trotzdem springt Amy für sie in Szenario sechs wieder ein.

Sieht man sich nun die Beteiligung aller Kinder an den unterschiedlichen Modi der Kind-Kind-Interaktion an, so zeigt sich folgendes Bild.

## Auswertung der empirischen Daten

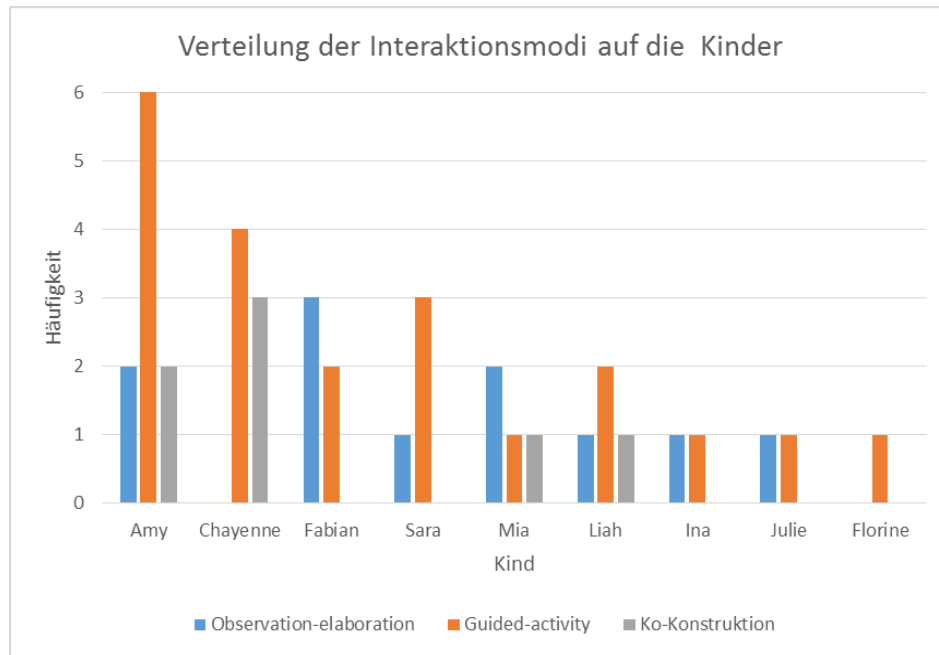


Abb.69: Verteilung der Interaktionsmodi auf die Kinder

Diese Graphik zeigt, dass Amy mit insgesamt zehn Mal am häufigsten an einer Kind-Kind-Interaktion beteiligt war. So war sie zweimal im observation-elaboration Modus, sechs Mal im guided activity Modus und zwei Mal als Partnerin im Modus der Ko-Konstruktion involviert. Blickt man in die entsprechenden Sequenzen der Videos, so kann man sehen, dass sie sowohl im observation-elaboration Modus als auch im guided activity Modus die aktive Rolle einnimmt und zum einen als Vorbild für andere Kinder fungiert, indem sie von diesen in ihrer Schreibtätigkeit beobachtet wird und zum anderen Lösungshilfen auch direkt vorschlägt. Dies würde die Vermutung stützen, dass schrifterfahrenere Kinder, wozu Amy zählt, in Kind-Kind-Interaktionen die eher aktive Rolle übernehmen.

Chayenne zeigt sich mit insgesamt sieben Mal als offen für Interaktionen mit anderen Kindern. Wie bereits erwähnt, befasst sie sich viermal mit dem <y> im guided activity Modus, sie erfragt aktiv Hilfestellungen. Drei Mal ist sie am Modus der Ko-Konstruktion beteiligt, zweimal ist Amy dabei ihre Partnerin und einmal sind es mit Mia und Liah gleich zwei Kinder. Sie ordnen gemeinsam Schriftkärtchen dem gleichen Wort auf der Unterlage zu.

### Szenario 4:

Mia: <<legt Kärtchen auf die Vorlage>> Kuck mal  
[...]  
Liah: Des stimmt gar nicht. <<tauscht eine Karte auf der Vorlage aus, die Chayenne hingelegt hatte>>  
Liah: Stimmt aber eigentlich nit.  
Chayenne: Des stimmt.  
Liah: Ja, aber da hab ish nos eins.  
VL: Hm, guck mal, wo noch was frei ist.  
Liah: <<legt Karte auf ein freies Feld>>

## Auswertung der empirischen Daten

Mia: Des kann doch die Liah haben.  
Chayenne: Ne, is es nich <<nimmt Liahs Karte wieder weg>> Na, ich weiß, des is gleich <<ordnet Karte zu>>  
Mia: hier kommt des hin <<legt Karte hin>> wir hams Gleiche <<schaut zu Chayenne hin>>  
Chayenne: Ja.  
[...]  
Chayenne: Hey, du hast des verkehrt herum, des gehört so. <<dreht Kärtchen von Liah um>>  
Liah: Hey, des mus ma (-) so mach nis so so: (2,0) <<dreht Kärtchen wieder um>>  
[...]

Florine war insgesamt nur einmal an einer Kind-Kind-Interaktion beteiligt. Sieht man sich hier die Sequenz an, so war es Julie, welche Florine fast schon dazu zwingt, ihren Namen in Zickzackgraphie ins Ich-bin-da-Heft einzutragen. Ansonsten schien sie sich in den Schreibsituationen nicht für das zu interessieren, was die anderen Kinder um sie herum taten. Sie war stets in ihre eigene Schreibtätigkeit versunken und ließ sich dabei auch von niemandem beeinflussen.

Fabian schlüpfte gerne in die Beobachterrolle. Er nahm zwei Mal die passive Rolle im observation-elaboration Modus ein, indem er durch das Beobachten von Amy seinen Lösungsweg fand. Einmal fungierte er als Vorbild für Julie, indem sie ihn bei der Zuordnung von Gleichem zu Gleichem beobachtete und somit herausfand, wie die Aufgabe zu lösen war. Im guided activity Modus nahm er ebenfalls die passive Rolle ein, indem er Amy um Hilfe bat, die sie ihm bereitwillig zukommen ließ. Er schien zu wissen, dass Amy schriffterfahren ist und hat sie sich als Helferin auserkoren. Zudem war interessant zu beobachten, dass Amy Fabians Zeigegesten, mit welchen er meist kommunizierte, verstehen konnte. Den Modus der Ko-Konstruktion wählt Fabian nicht. Dieser Modus setzt ein Mindestmaß an sprachlichen Fähigkeiten voraus, über welche Fabian zu diesem Zeitpunkt noch nicht verfügte.

Insgesamt waren die Kinder in ihrer Persönlichkeit sehr unterschiedlich, was sich bestimmt auch auf die Wahl des Interaktionsmodus und auf die Rolle darin auswirkte. So war Amy sehr selbstbewusst und ging ohne Scheu auf andere zu. Sara gehörte, genauso wie Mia, Liah und Florine, zu den Kindern, die weniger mit anderen Kindern in Interaktionen traten, sondern ihre Schreibaufgaben auf ihre Weise für sich lösten. Sie waren meist unbeeindruckt von dem, was die anderen Kinder machten und arbeiteten ruhig und konzentriert vor sich hin.

Ina und Julie können als „Mitläufer“ bezeichnet werden. Sie orientierten sich meist an schrift-erfahreneren Kindern, indem sie deren Lösungsweg imitierten.

Szenario 3:



## Auswertung der empirischen Daten

Mia: Das ist Zucker <<geht mit dem Finger am Wort entlang>>  
Ina: Mehl, Eier <<geht mit dem Finger unter dem Wort entlang>>  
[...]

Griffen sie aktiv ein, dann nur bei Kindern, die genauso schriftunerfahren zu sein schienen, wie sie selbst. So war Julie in der Interaktion mit Florine der aktive Partner. Sie redete so lange auf sie ein, bis sie bereit war, ihren Namen in Form von Zickzackgraphie ins Ich-bin-da-Heft einzutragen, da dies für Julie in diesem Moment die richtige Art zu schreiben darstellte.

### Szenario 3:

Florine: <<trägt sich ins Heft ein>>  
Julie: <<nimmt Stift, schaut Florine zu, schreibt kurz, legt den Stift weg und schaut wieder zu Florine>> Mach doch mal so wie ich  
<<zeigt auf ihren Eintrag im Heft, hat Zickzack geschrieben>>  
Julie: Ich hab des so: hin gemacht, dann so, dann so, dann so, dann hab ich so was demacht <<zeigt dabei auf ihren Eintrag>>  
Florine: <<schaut kurz auf das Gezeigte, schreibt weiter, schreibt nun auch Zickzack>>  
[...]

Der Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf das Interaktionsgeschehen kann an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Man kann jedoch vermuten, dass neben anderen Komponenten auch bestimmte Persönlichkeitsmerkmale Einfluss darauf nehmen, ob ein Kind sich aktiv im Interaktionsgeschehen zeigt. Auch besitzen noch nicht alle Kinder die Fähigkeit, in Interaktionen mit anderen Kindern zu treten, diese eine Zeit lang aufrecht zu erhalten, um sich auf diese Weise auch noch mit dem mehr oder weniger schwierigen Gegenstand Schrift auseinanderzusetzen. Um eine Interaktion in Gang zu bringen, muss zunächst eine Kontaktaufnahme stattfinden. Kinder, die eher zurückhaltend sind, tun dies nicht von sich aus. Eine weitere Einflussgröße stellt sicher auch die Sprachfähigkeit dar. Möchte man mit anderen Kindern zum Beispiel im Modus der Ko-Konstruktion in Aushandlungsprozesse treten, so ist ein gewisses Maß an Sprache grundlegend für die Verständigung. Dabei reichen Zeigegesten, wie in Fabians Fall, nicht mehr aus. Eine weitere Einflussgröße auf das Interaktionsgeschehen stellt sicher auch die Art der Schreibaufgabe dar. Dies soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

## Auswertung der empirischen Daten

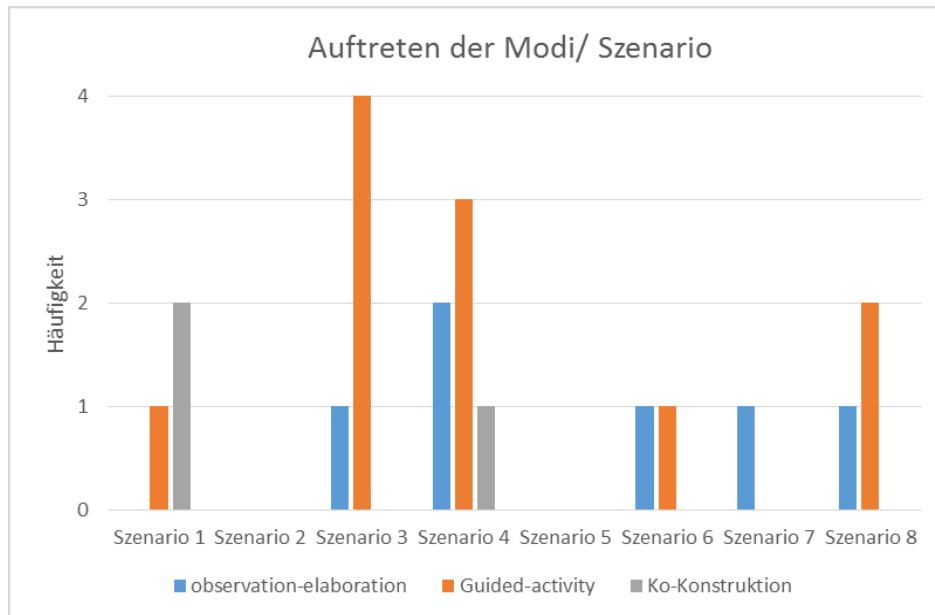


Abb.70: Auftreten der Modi pro Szenario<sup>661</sup>

Sieht man sich die Verteilung der Modi auf die Szenarien an, so kann man erkennen, dass in Szenario drei und vier die häufigsten Kind-Kind-Interaktionen stattfanden. Szenario zwei und fünf dagegen gingen leer aus. Szenario zwei beinhaltete das Betrachten von Logos, die in der Nähe der Einrichtung fotografiert wurden. Betrachtet man das Video, so kann man erkennen, dass hier meist die Forscherin federführend war und mit den Kindern im Frage- und Antwort- Stil kommunizierte. Die Kinder wurden gefragt, wo das Foto gemacht wurde, was darauf abgebildet war und was es bedeutete. Aufgrund dieser Gesprächsform waren keine Kind-Kind-Interaktionen möglich. In Szenario fünf sollten Etiketten beschriftet werden. Da jedes Kind ein eigenes Etikett bekam, welches mit unterschiedlichen Begriffen beschriftet werden musste, traten die Kinder nicht in Interaktionen miteinander, da jeder eine für sich eigene Aufgabe zu lösen hatte und dies auch tat. Bei Szenario drei sollten die Kinder Einkaufszettel für das Backen von Waffeln schreiben. Jedes Kind sollte eine Zutat auf einen dafür vorgesehenen Zettel aufschreiben. Bei Szenario vier sollten Schriftkärtchen dem gleichen Wort auf der Unterlage zugeordnet werden. Hierbei trat unter anderem der Modus der Ko-Konstruktion auf. So lösten Chayenne, Liah und Mia diese Aufgabe gemeinsam, was für diese Kinder anspruchsvoll war, da sie noch nicht lesen konnten und zum Teil auch nur wenige Buchstaben kannten. Die Kinder mussten sich also gezielt mit der Struktur von Schrift auseinandersetzen, indem sie nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden suchten, um dann gemeinsam einen Lösungsweg zu finden. Hier wurde deutlich, dass diese Art des Szenarios vermutlich genau die Komponenten enthielt, die Kind-Kind-Interaktionen begünstigen: Die

<sup>661</sup> Szenario 1: über sich Schreiben; Szenario 2: Fotos mit Schrift betrachten; Szenario 3: Einkaufszettel schreiben; Szenario 4: Wort-Wort-Zuordnungen; Szenario 5: Etiketten schreiben; Szenario 6: Embleme lesen; Szenario 7: Zeichen kategorisieren; Szenario 8: Kimspiel und Interview

## Auswertung der empirischen Daten

Aufgabe war anspruchsvoll, sie beinhaltete die Auseinandersetzung mit der Struktur von Schrift und das Aufgabenformat (Lottospiel) erforderte die Zusammenarbeit von mehreren Kindern.

Innerhalb dieses Szenarios wurde auch der Observation-elaboration Modus zweimal als Lösungshilfe gewählt, einmal von Fabian, welcher zunächst durch das Beobachten von Amy eine Lösungsstrategie erhielt, diese dann umsetzt, um dann von Julie beobachtet zu werden, welche dadurch auch zur Lösung gelangen konnte.

Der guided activity Modus trat innerhalb des Szenarios dreimal auf. Einmal griff Amy bei Julie und Florine ein, als das Kärtchen auf das falsche Feld platziert wurde und zweimal verhalf Liah Sara (ungefragt) zur Lösung.

Betrachtet man Szenario drei genauer, so trat viermal der guided activity Modus auf und einmal der observation-elaboration Modus. Im letzteren Modus war es Ina, welche Mia dabei beobachtete, wie sie mit dem Finger unter ihrem aufgeschriebenen Wort entlang fuhr, um dies bei ihren aufgeschriebenen Wörtern anschließend auch zu tun. Der guided activity Modus trat dreimal beim Eintrag ins Ich-bin-da-Heft auf. Zweimal war es Chayenne, welche sich Hilfe beim Schreiben des <y> sucht, einmal wurde Mia von Ina aufgefordert, die Form der Zickzackgraphie zu wählen und einmal wurde Florine von Julie aufgefordert eben diese grafische Form für den Namenseintrag zu wählen.

Das Ich-bin-da-Heft stellte häufiger eine besondere Situation dar. Die Kinder hatten beim Eintragen öfter die Möglichkeit, sich gegenseitig zu beobachten und Kommentare über die Art der Einträge anderer abzugeben. Zudem waren Vergleiche von Schreibweisen möglich. Dies zeigt oben genanntes Beispiel, bei welchem Julie und Ina die Form der Zickzackgraphie für sich als die richtige Art zu schreiben verzeichnet hatten und dies nun auch von Florine und Mia einforderten. Leider erhielt diese fruchtbare und spannende Situation im Rahmen der Studie (meist aus organisatorischen Gründen) nicht den Stellenwert, der angemessen gewesen wäre, so dass der geringe Datenkorpus keine intensivere Betrachtung dieses Elementes ermöglicht.

#### **6.4.4 Zusammenfassung der Ergebnisse der Kind-Kind-Interaktion**

Die Ausgangsfrage für diesen Bereich war, unter welchen Bedingungen eine Kind-Kind-Interaktion bezüglich der Auseinandersetzung mit Schrift gelingen kann.

Im Rahmen der Studie wurde von den teilnehmenden Kindern am häufigsten der guided activity Modus gewählt. In diesem Modus ist ein Kind federführend und verhilft einem anderen Kind zur Lösung. Es zeigte sich, dass die Vorgehensweise innerhalb dieses Modus von Kind zu Kind unterschiedlich war. So gab es Kinder wie Fabian, die sich aktiv an andere Kinder wandten und um Hilfe baten, wenn die Lösung alleine nicht möglich war. Zudem gab es Kinder wie Amy, die von sich aus ihre Hilfe anboten, wenn sie bemerkten, dass diese gebraucht wurde. Beobachtet werden konnten aber auch Kinder, die ihre Hilfe ungefragt und zum Teil vom betreffenden Kind ungewollt aufdrängten, wie dies Liah und Julie taten. In Bezug auf die Kinder der Studie kann man vermuten, dass dies mit ihrer Persönlichkeit zusammenhängen könnte, aber auch mit der Entwicklung ihrer sozialen Kompetenzen. So ist die Fähigkeit, die Bedürfnisse anderer zu erkennen, richtig einzuschätzen und angemessen darauf zu reagieren eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Interaktion, genauso wie die Fähigkeit, Kontakt mit anderen aufzunehmen, egal ob man nach Hilfe sucht oder Hilfe anbieten möchte. Genannt werden können an dieser Stelle auch zahlreiche andere Fähigkeiten, welche als Voraussetzungen, um mit anderen Kindern gemeinsam Lösungen zu erarbeiten, angesehen werden können. Dies sind unter anderem Einfühlungsvermögen, die Fähigkeit sich selbst zurücknehmen zu können, anderen aktiv zuzuhören, verständlich zu reden und sich ausdrücken zu können, Probleme erfassen zu können, Lösungen anderer aufzugreifen und Lösungsvorschläge zu entwickeln. Diese Fähigkeiten sind vor allem im Modus der Ko-Konstruktion wichtig, welcher im Rahmen der Studie am wenigsten häufig auftrat, da er doch die höchsten Anforderungen an die Kinder stellt. Man kann an dieser Stelle vermuten, dass dies neben der Schreibaufgabe eventuell auf das Alter der Kinder und somit auch auf den Entwicklungsstand im Bereich der Sprache und des Sozialverhaltens zurückzuführen sein könnte.

Der observation-elaboration Modus wurde dann gewählt, wenn die Kinder die Möglichkeit hatten, sich beim Schreiben oder in der Auseinandersetzung mit Schrift zu beobachten. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass die Kinder im Rahmen der Studie zu wenige Gelegenheiten hatten, sich gegenseitig zu beobachten, um sich auf diese Weise Lösungswege anderer anzueignen. Dies hängt auch mit den Schreibaufgaben zusammen. Die Kinder hatten nicht oft genug die Möglichkeit, sich gleichzeitig mit der gleichen Anforderung auseinanderzusetzen, so dass nach Lösungswegen anderer gesucht werden konnte.

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass neben den zuvor genannten Komponenten scheinbar das Schreibangebot an sich einen großen Einfluss auf die Wahl des Interaktionsmodus ausübte aber auch die Möglichkeit, gemeinsam mit anderen Kindern an einer Aufgabe zu arbeiten. Gibt man den Kindern ein Material in die Hand, mit welchem sie gemeinsam hantieren dürfen, zum Beispiel in Form eines Lotto- oder Memoriespiels, neigen sie eher dazu, sich über Lösungswege auszutauschen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Möglichkeit, sich beim Schreiben gegenseitig zu beobachten, um sich auf diese Weise über das Geschriebene auszutauschen. Ob das Maß an Schrifterfahrung mit der Wahl des Interaktionsmodus zusammenhängt, kann nicht beantwortet werden. Vergleicht man nur Amy und Florine miteinander, so könnte diese Vermutung zutreffen, nimmt man aber alle Kinder in den Blick, so zeigt sich kein eindeutiges Bild. Hier wird vermutet, dass sich zahlreiche andere Einflussgrößen auf die Wahl des Interaktionsmodus auswirken, welche im Rahmen der Studie nicht erfasst werden konnten. Eine Einflussgröße stellt sicher die erwachsene Person im Interaktionsgeschehen dar, was im Folgenden genauer betrachtet werden soll.

### **6.4.5 Ergebnisse bezüglich der Erwachsenen-Kind-Interaktion**

Durch mehrmaliges Sichten der Videos<sup>662</sup> konnten erste auffällige Sequenzen herausgefiltert werden, welche Hinweise auf die Rolle der erwachsenen Person im Interaktionsgeschehen gaben, in diesem Fall war dies die Forscherin selbst. Diese Auffälligkeiten bestanden zunächst darin, dass sich in diesen Sequenzen bestimmte Muster herauszukristallisieren schienen, die immer wieder auftraten. In einem zweiten Schritt standen genau diese Muster im Fokus des Interesses und wurden unter Hinzuziehen der Verbaltranskripte genauer analysiert.

Zentrale Fragen bei der Auswertung waren, auf welche Art und Weisen die Kinder unterstützt wurden und inwiefern sich diese Unterstützung auf die Lösung der Schreibaufgabe auswirkte. Aus den Videos wurden zunächst Sequenzen herausgefiltert, in welchen bestimmte Unterstützungsmaßnahmen immer wieder zu finden waren, diese also als wiederkehrende Elemente auffielen. Zudem wurde genauer in den Blick genommen, welche Unterstützungsmaßnahmen sich dabei als hilfreich beziehungsweise weniger hilfreich herausstellten in Bezug auf die Schreibtätigkeit beziehungsweise auf die Lösung der Aufgabe. Insgesamt konnten sieben Unterstützungsmaßnahmen von Seiten der Forscherin herausgefiltert werden, welche in jedem Video in bestimmten Phasen immer wieder auftraten. Da diese Maßnahmen sich zu einer Art Routine entwickelten, werden sie im weiteren Verlauf der Arbeit als Pattern bezeichnet. Die gefundenen Pattern gingen in einzelnen Sequenzen zum Teil ineinander über, was an den ausgewählten Beispielen im Folgenden deutlich wird, dennoch ist es sinn-

---

<sup>662</sup> Gesichtet wurden im Unterschied zu den anderen Auswertungsbereichen nicht nur acht, sondern alle 19 Videos

## Auswertung der empirischen Daten

voll, sie an dieser Stelle einzeln aufzuführen und näher zu beschreiben. Folgende wiederkehrende Elemente beziehungsweise Pattern wurden bezüglich der Frage nach Unterstützungsmaßnahmen während der Auseinandersetzung mit der Aufgabe und beim Erreichen der Ziele herausgefiltert:

- **Pattern 1: Die Kinder für Schrift und Schreiben interessieren**

Dieses Pattern ist vor allem für den Bereich der Gestaltung des pädagogischen Szenarios wichtig. Aus diesem Grund wird unter Punkt 6.5 noch einmal ausführlicher darauf eingegangen. An dieser Stelle soll lediglich aufgezeigt werden, wann und in welcher Form dieses Pattern auftrat. Der Gegenstand Schrift war für diese Kinder gerade zu Beginn der Studie noch sehr fremd. Somit war es wichtig, sie für dieses Thema zu interessieren. Anhand der Videos konnten vier unterschiedliche Arten und Weisen für dieses Bemühen herausgefiltert werden. Beispiel eins zeigt, dass es wichtig war, die Kinder durch besondere Anreize und Angebote *zum Schreiben zu motivieren*, damit sie sich überhaupt auf das Schreiben und den Umgang mit Schrift einließen.

### Beispiel 1: Transkript vom 07.05.2010 – **zum Schreiben motivieren**

[...]  
VL: Wisst ihr was ich mir überlegt hab (---) weil ihr doch schon so gut schreiben könnt und wir ja die ganze Zeit irgendwas mit Buchstaben machen (.) dachte ich mir wäre das für die Mama doch eine Überraschung, wenn ihr der Mama einen Brief schreibt zum Muttertag <<flüsternd>> sollen wir das machen?  
Amy : Ja  
VL: Ich habe buntes Papier dabei das ist ein besonderes Papier(-) dann habe ich noch Briefumschläge dabei <<hebt die Briefumschläge hoch>> und dann falten wir nachher wenn ihr den geschrieben habt den Brief zusammen und tun den in den Briefumschlag <<hält einen Briefumschlag hoch>> und da schreiben wir Mama drauf (-) dann wundert die sich  
Sara: <<meldet sich>> aber ich möchte auch  
VL: Wer hat mir einen Brief geschrieben? denkt dann die Mama  
Amy: <<springt auf>> aber ich  
[...]

Andererseits wurden zahlreiche Sequenzen gefunden, in welchen die Kinder *neugierig auf Schrift und Schreiben gemacht wurden*, um sie somit für das Schriftmaterial oder den Schreibauftrag zu interessieren, was Beispiel zwei zeigt.

### Beispiel 2: Transkript vom 22.07.2010 – **neugierig auf Schrift machen**

[...]  
Amy: Was isch in der Kiste? <<zeigt auf Schachtel, die VL vor sich stehen hat>>  
VL: Das verrate ich euch jetzt gleich (-) erst müsst ihr fertig werden mit euren Namen (--) jetzt warten wir noch, bis die Chayenne und die Amy fertig sind  
[...]  
VL: <<öffnet Schachtel, alle Kinder schauen hin>> ich habe da drinne  
Julie: Karten  
VL: rote Karten, ja

## Auswertung der empirischen Daten

Julie: rote, rote  
VL: Jetzt leg ich die mal hin <<legt eine Karte in die Mitte>> und ihr schaut sie euch an, ob ihr es kennt  
Alle Kinder: MC Donalds <<legen ihre Hand auf die Karte>>  
[...]  
VL: Achtung: Jetzt bin ich gespannt, ob ihr das auch kennt <<legt nächste Karte hin>>  
[...]

Beispiel drei zeigt eine Vorgehensweise, bei der die Kinder *zum Schreiben herausgefordert wurden* (Ich habe mir was ganz Schwieriges überlegt/ich bin mal gespannt, ob ihr das hinbekommt usw.).

### Beispiel 3: Transkript vom 25.06.2010 – zum Schreiben herausfordern

[...]  
VL: Jetzt bin ich mal gespannt ob ihr das hinkriegt (.) ich hab mir was ganz Schwieriges überlegt; <<holt Folie mit kleinen Kärtchen>> (--) aber ich hab gedacht ihr seid so pfiffig, ihr wisst das (---) schaut mal (2,0) und zwar hab ich jetzt (2,0) da was Aufgeschrieben, was hier auch irgendwo steht <<zeigt auf Vorlage>> wer von euch weiß wo das steht? (.)Ich legs mal da oben hin schaut mal  
Mia und Sara: <<beobachten>>  
Fabian: <<nimmt Kärtchen und hält es neben Schrift>>  
Ina: <<vergleicht einzelne Schriften>> (3,0) hier; <<zeigt auf Stelle>>  
VL: Jawoll, die Ina hat's gefunden;  
[...]

Zudem konnte man erkennen, dass *jede Aufforderung zu schreiben oder sich mit Schrift auseinanderzusetzten stets mit einer bestimmten Funktion verbunden war*, so dass es den Kindern plausibel erschien, dass nun etwas aufgeschrieben werden oder mit Schriftkärtchen hantiert werden musste. Auf diese Weise konnte den Kindern quasi nebenbei die Funktion von Schrift vermittelt werden, sie hatten die Möglichkeit zu erkennen, wozu es wichtig ist, zum einen selbst etwas aufschreiben und zum anderen Schriftzeichen lesen zu können.

### Beispiel 4: Transkript vom 08.07.2010 – Funktionen von Schrift vermitteln

[...]  
VL: Schaut mal, ich hab für jeden Umschlag (-) ein Etikett gemacht, so nennt man das, wenn man (-) wenn man wo was drauf schreibt, was drinne ist, guckt wie hier (-) ist das Etikett da steht <<zeigt auf den Schriftzug auf einer Schachtel>> (--)eigentlich heißt das Erkundungssteine aber du hast was Besseres gesagt Bauklötze (2,0)  
das wollen wir jetzt auch machen, dass man nicht immer jedes Mal rein spickeln muss, was da drin ist(-) was schreiben wir denn jetzt hier auf den Zettel? <<zeigt auf Umschlag mit Knöpfen und Etikett>>  
Amy: Knöpfe  
VL: Magst du Knöpfe schreiben? (-) Dann Schreib du mal Knöpfe. (2,0)  
<< reicht Amy das Etikett und Stift >>  
[...]  
VL: Kleb drauf (-) und klebs auf den Umschlag (--) was müssen wir denn hier drauf schreiben, was war denn da nochmal drin?  
Ina: Murmeln  
VL: Magst du Murmeln schreiben, Ina? Nimm mal Amys Stift und Schreib Murmeln auf das Blatt (3,0)  
Sara: Ich mag auch  
Amy: Ich weiß auch wo noch was drin ist  
[...]  
VL: So jetzt haben wir hier (-) Knöpfe von der Amy

## Auswertung der empirischen Daten

Amy: Ich will au nochmal was schreiben  
VL: Warte warte warte jeder kommt dran (2,0) guckt und die Ina schreibt  
Murmeln. So was war da nochmal drin? (2,0)  
Fabian: ih << streckt >>  
VL: Fabian (--) Rosetten heißt das, magst du Rosetten schreiben?  
Fabian: Ja  
VL: Dann schreibst du Rosetten  
Amy: ich will auch noch was schreib=n  
[...]

### • Pattern 2: Den Kindern das Schreiben zutrauen und sie darin bestärken

Dieses häufig aufgetretene Muster zeichnete sich dadurch aus, dass die Kinder wie selbstverständlich zum Schreiben aufgefordert wurden. Es wurde nicht in Frage gestellt, ob sie es können oder nicht, man traute es ihnen ganz einfach zu und ermutigte sie zur Schreibtätigkeit. Diese Haltung den Kindern gegenüber übertrug sich auf die Kinder, so dass auch diese sich das Schreiben zutrauten. Anhand der Videos konnte beobachtet werden, dass es wichtig war, jedes Kind in seinem Können zu bestärken und die Leistung ganz selbstverständlich auch anzuerkennen. Jedes Ergebnis wurde akzeptiert, egal wie es aussah, es gab kein richtig oder falsch. Dies führte dazu, dass bei den Kindern erst gar keine Zweifel aufkamen, beziehungsweise nicht in Frage gestellt wurde, ob man schreiben kann. Folgendes Beispiel zeigt, dass die Aufforderung etwas zu schreiben ohne zu zögern, quasi wie selbstverständlich, ausgeführt wurde.

#### Beispiel 1: Transkript vom 10.06.2010

[...]  
VL: Wisst ihr, was man da rein tut in den Teig?  
Chayenne: ,hm'hm <<schüttelt den Kopf>> (1,0)  
VL: Hm das ist weiß und es staubt. (1,0)  
[...]  
Chayenne: Milch  
VL: Milch braucht man ja. Chayenne schreib mal Milch auf den Zettel.  
Chayenne: <<sucht sich einen Stift aus und schreibt>> (4,0)  
[...]

Amy stellte eine Ausnahme dar. Sie wusste von Anfang an schon sehr viel über Schrift und war sich bewusst darüber, dass sie noch nicht in korrekter Schreibweise das Wort Zucker aufschreiben konnte. Nachdem sie aber merkte, dass es ihr zugetraut wurde und anschließend auch noch das Ergebnis akzeptiert wurde, schob sie ihre Zweifel beiseite und wollte anschließend sogar noch weitere Wörter aufschreiben, was folgendes Beispiel zeigt.

#### Beispiel 2: Transkript vom 20.05.2010

[...]  
VL: Was braucht man denn wenn man Waffeln backt?  
Amy: Zucker:  
VL: Ja warte mal Amy schreibst mal hier Zucker auf weil wisst ihr was wir vorhaben?  
Amy: Ich h/ ich weiß wie (.) nicht wie man Zucker schreibt  
VL: Ich glaub du kannst (da schon) was aufschreiben  
Fabian: <<meldet sich>> !A/! A/ A/ <<schreibt mit dem Finger in die Luft>>



## Auswertung der empirischen Daten

VL: Sollst du der Fabian für dich schreiben?  
Amy:::n, nein ich will schreiben.  
VL: Du schreibst es selber? Wir schreiben jetzt erst mal die Zutaten  
Auf, die wir brauchen um Waffeln machen zu können.  
Wir schreiben auf jeden Zettel eins (-) und dann gehen  
wir gleich (.) zusammen die Sachen einkaufen>>  
[...]  
VL: Gut <<legt Amy einen Zettel hin >> dann darfst du mal Zucker  
aufschreiben;  
Amy: <<öffnet den Stift>>  
VL: Schreibst mal Zucker;  
Amy: <<fängt an zu schreiben>> (4,0) <<schreibt, alle K sehen zu>> VL:  
Super; die Amy hat Zucker geschrieben; was braucht man noch?  
Ina: Mehl (.) Mehl  
VL: Mehl brauchen wir noch; magst du das aufschreiben Ina?  
Ina: <<nickt>>  
VL: Dann kriegst du auch einen Zettel  
Amy: Ich (.) weiß auch noch was (.) man dazu braucht <<hat auch  
einen Stift>>  
Ina: <<nimmt Amy den Stift weg>>  
VL: jetzt darf erst die Ina schreiben (--)  
[...]

Hier könnte eingewendet werden, dass den Kindern ein falsches Bild von Schrift vermittelt wird, da das, was die Kinder aufschrieben, nicht dem tatsächlichen Wort beziehungsweise der korrekten Schreibweise entsprach. Es zeigte sich aber, dass dies nicht der Fall war. So fiel gegen Ende der Studie auf, dass nun auch andere Kinder an ihrer Schreibfähigkeit zu zweifeln begannen. Sie wurden inzwischen viel mit Schrift konfrontiert und dadurch wohl auch erfahrener im Umgang mit Schrift. Vermutlich war nun ein konkreteres Wissen über „wie sieht Schrift und Schreiben aus?“ vorhanden und somit stiegen auch die Ansprüche an das eigene Schreibprodukt. Beispiel vier macht dies deutlich.

### Beispiel 3: Transkript vom 10.03.2011 (letzter Besuch)

[...]  
Mia: Ich kann noch nicht meinen Namen schreiben.  
VL: Scheib das, was du sonst hingeschrieben hast, Mia, wenn du deinen Na-  
men wo hin schreibst, also ich kann mich gut erinnern, dass du es  
kannst, Mia.  
Mia: <<schreibt>> kuck mal <<zeigt den Anfang ihres Namens>>  
VL: Ja super, du kannst es doch, warum sagst du, du kannst es nicht?  
[...]  
Julie: Bloß ich, ich kann noch nicht so richtig mein Name.  
VL: Wie, was meinst du mit noch nicht so richtig?  
Julie: So was kann ich nicht <<schreibt mit dem Finger auf den Tisch>>  
VL: So wie ein L aussieht? Aber wir wissen alle, dass da Julie steht, weil  
das die Julie aufgeschrieben hat <<zeigt auf Julies Eintrag>>  
stimmt`s?  
Julie: Ja.  
[...]

#### • Pattern 3: Interesse an der Schreibtätigkeit der Kinder zeigen

Dieses Pattern trat in allen Videos immer dann auf, wenn ein Kind etwas aufgeschrieben hatte. Es wurde im Nachhinein zu seinem Schreibprodukt befragt. Diese Befragung wurde in Form eines Frage-Antwort-Musters durchgeführt. Die Antworten der Kinder wurden nicht in Frage gestellt, das, was das Kind glaubte aufgeschrieben zu haben, wurde akzeptiert. Dies

## Auswertung der empirischen Daten

war auch schon bei Pattern eins eine wichtige Vorgehensweise. Meist beobachteten andere Kinder diesen Vorgang und reagierten auf unterschiedliche Weise darauf. So gab es Kinder, welche sich aktiv einschalteten und stellvertretend Antworten für das befragte Kind gaben (Ina), Kinder, welche durch das Befragen Ideen zum Schreiben erhielten und ausführten (Fabian) und Kinder, welche durch Beobachten der Situation Lösungshilfen erhielten oder wichtige Hinweise über Schrift erhielten.

### Beispiel 1: Transkript vom 25.05.2010

[...]

VL: Was hast du denn aufgeschrieben Fabian;  
Fabian: Zuka  
VL: Zucker ja super; und was tust du da grad in den Wagen rein?  
Ina: <<schaut zu Fabian und VL und auf das Foto>> Milch  
VL: Mhm (-) magst du auch noch Milch schreiben?  
Fabian: ,Hm'hm <<schüttelt Kopf>>  
VL: ,Hm'hm (.) reicht Zucker?  
Fabian: <<nickt>>  
Ina: Ich hab da Milch (reingeschrieben)  
VL: Du hast (-) Milch hast du geschrieben, zeig mal, wo hast du Milch geschrieben? Super.  
Sara: Kuck mal ich hab Butter geschrieben.  
VL: Ah Sara hat Butter geschrieben (.) und die Ina was hast du geschrieben?  
Ina: <<schreibt fertig>> (4,0)  
VL: Hm was hast du geschrieben Ina, lies mal vor.  
Ina: Milch Zucker und (Mehl)  
VL: Wo hast du Milch geschrieben?  
Ina: <<zeigt auf Stelle>>  
alle K: <<schauen>>  
VL: Ja. Und wo hast du Zucker geschrieben?  
Ina: <<zeigt auf Stelle>>  
alle K: <<schauen>>  
VL: Ok. Und wo Mehl?  
Ina: <<zeigt auf Stelle>>  
alle K: <<schauen>>  
Fabian: <<schreibt nun auch weiter>>  
VL: Hm: super (-) und der Fabian, was schreibt der jetzt noch?  
Fabian: Milch

[...]

Da dieses Frage-Antwort-Muster von der Forscherin häufig gewählt wurde, gab es Kinder, die dieses Nachfragen aufgriffen, um für sich wichtige Informationen zu erhalten und dadurch einen Lösungsweg zu finden. Dies zeigt, dass es für die Kinder selbstverständlich ist, nachzufragen, andere zu beobachten und sich Lösungen auch abzuschauen. Beispiel zwei zeigt eine Sequenz, in welcher diese Verhaltensweisen gefunden wurden.

### Beispiel 2: Transkript vom 06.05.2010

[...]

Amy: Ich schreib jetzt noch Omi und Amy hin <<beginnt zu schreiben>>  
VL: Dann mach das mal, da bin ich ja mal gespannt.  
Amy: Bei Omi <<schreibt>>  
Chayenne: <<deutet auf einen Schriftzug auf Amys Blatt>> ist das Oma?  
Amy: Das ist Omi.  
Chayenne: <<schreibt, schaut immer wieder auf Amys Blatt>>

## Auswertung der empirischen Daten

[...]  
Amy: <<auf das Blatt deutend >> Hier steht Omi(.) hier ist Omi und das ist ganz ganz und Omi hat drei Buchstaben und ich hab drei(.) Buchstaben.  
VL: Wow  
Amy: <<umschauend>> und Noah hat (-) ich muss jetzt mal kurz Noah schreiben, damit ich abzählen kann (-) ja <<wendet sich dem Blatt zu, schreibt>>  
Chayenne: <<beobachtet Amy, schaut auf Amys Blatt>>  
<<auf Amys Blatt tippend>> jetzt weiß ich wie Noah geht <<schaut Amy an, beginnt zu schreiben>>  
[...]

- **Pattern 4: Den Kindern Lösungshilfen anbieten**

Wenn die Kinder im Umgang mit Schrift Fragen hatten oder selbst keine Lösungswege finden konnten, wurden unterschiedliche Lösungshilfen angeboten. Aus den Videos kristallisierten sich je nach Kind und Situation drei Arten der Lösungshilfe heraus. Es wurde zunächst immer versucht, gemeinsam einen Lösungsweg zu finden, indem durch die verbale Interaktionsform des *sustained shared thinking*<sup>663</sup> Gedankengänge angestoßen wurden, diese im Anschluss entweder gemeinsam oder von den Kindern alleine weiterentwickelt wurden, um somit neue Erkenntnisse zu gewinnen. Beispiel eins zeigt auf, dass manchmal ein kleiner Hinweis ausreichte, um anschließend alleine weiterzumachen.

### Beispiel 1: Transkript vom 30.04.2010 – **Gedankengänge anstoßen**

[...]  
Sara: Ich find nix.  
VL: Schau mal, vielleicht musst du die besser angucken. So. Schaust mal.  
Sara: <<schaut drauf>> Ich find gar nix.  
VL: Hm, findest du nichts?  
Sara: <<schüttelt den Kopf>>  
VL: Amy, magst du mal der Sara helfen?  
Amy: Ich find au nix.  
VL: Findet ihr nichts? Guckt mal, ob das vielleicht wo passt? <<zeigt auf ein bestimmtes Kärtchen>>  
Sara: <<nimmt das Kärtchen>> Da::  
VL: Ah::, ok.  
Sara: <<tippt auf das noch freie Feld>> Noch des andere.  
Amy: <<nimmt eine Karte und legt sie auf das Feld>>  
VL: Warum passt das Amy?  
Amy: <<tippt auf die Bilder>> Weil hier/ hier sind Buchstaben und hier sind Buchstaben und hier sind Buchstaben und hier sind Buchstaben.  
VL: Toll, super, ok.  
[...]

Amy und Sara waren bereits erfahren im Umgang mit Schrift. Aus diesem Grund reicht in der oben beschriebenen Situation ein kleiner Hinweis aus, damit die Kinder im Anschluss selbstständig weitermachen konnten. Beispiel zwei beschreibt eine Situation, in welcher konkretere Hinweise notwendig waren, damit die Kinder die restlichen Kärtchen selbstständig zuordnen konnten. Sie wurden während der Auseinandersetzung mit der Aufgabe eine Zeitlang begleitet, Lösungswege wurden direkt aufgezeigt, die Kinder konnten nach einer Weile die Aufgabe jedoch selbstständig zu Ende führen.

---

<sup>663</sup> vgl. Sylva et al. 2003

## Auswertung der empirischen Daten

### Beispiel 2: Transkript vom 06.05.2010 – **Gedankengänge gemeinsam weiterentwickeln**

[...]  
Liah: <<nimmt eine Karte>> (das passt) <<zeigt VL die Karte>>  
Sara: <<schaut die Karte in Liahs Hand an>>  
VL: Das passt? Was ist denn da gleich- Liah?  
Liah: <<schaut ihre Karte an>>  
VL: Soll ich euch mal ein bisschen helfen euch zwei-  
Sara: <<nickt>>  
Liah: <<nickt leicht, nimmt eine Karte in die Hand>>  
VL: <<flüstert>> Schau mal da ist ein rotes Schild und da steht was drauf (-) und schau mal weißt du wo noch ein rotes Schild ist?  
Liah: <<nickt>>  
VL: Erkennst dus?  
Liah: <<nickt>>  
VL: <<zeigt auf eine Karte>> das hier(.) das muss da hin [( )  
Liah: Das ist fertig (---) das tu ich weg <<nimmt eine Karte neben sich>>  
VL: Genau, das kannst du wegtun  
Sara: Aber (ich find keins )  
VL: Schau dir mal das hier an das Auto (-) guck mal ob du das hier (.)  
Liah: <<legt die Karte aus ihrer Hand hin und nimmt sie dann wieder hoch>> wo kommt das?  
Liah: <<schiebt eine Karte>> ich kann nix mehr finden  
VL: Schau mal (-) Liah guck mal  
[...]  
VL: Sara (.) Liah schaut mal (-) das da könnt ihr vielleicht den Buchstaben irgendwo sehen auf dem Bild?  
VL: Magst du das machen?  
Liah: <<verändert etwas mit den Karten>>  
VL: Ah: genau (-) gehörts da hin (.) jetzt habt ihr noch zwei, jetzt müsst ihr überlegen (.) wo die hin gehören.  
VL: <<gibt Sara eine Karte>> nimm das mal in die Hand und schau mal obs zu deinem passt  
Sara: <<nimmt die Karte>>  
VL: Was ist denn die gleiche?  
Sara: <<zeigt auf zwei Bilder>> (da)  
VL: Super Sara  
[...]

Die folgenden beiden Beispiele zeigen auf, dass es manchmal auch notwendig war, den Kindern Lösungen direkt aufzuzeigen, indem Gedanken instruktiv erweitert wurden und die Kinder somit die Lösung des Problems nachvollziehen konnten. Diese Maßnahme trat meist dann auf, wenn die Kinder sich mit Schrift im rezeptiven Modus auseinandersetzten, sie also mit Schrift und Schriftzeichen hantierten. Diese Unterstützung war insofern wichtig, um die Kinder nicht zu verunsichern, wenn sie eine Frage nicht beantworten oder zu keinem Ergebnis gelangen konnten. Dies verhinderte zudem das Entstehen von Leistungsdruck, der Spaß am Umgang mit Schrift sollte stets im Mittelpunkt stehen.

### Beispiel 3: Transkript vom 11.06.2010 – **Gedanken instruktiv erweitern**

[...]  
VL: Und weißt du noch was du aufgeschrieben hast Julie?  
Julie: mhm (2,0) <<nimmt ihre Zettel>> Was? (4,0)  
VL: Weißt dus noch?  
Julie: ,hm'hm <<schüttelt den Kopf>>  
VL: Die Julie hat aufgeschrieben Backpulver, kuck mal, das ist des hier das brauchen wir nachher (-) das muss man in den Teig machen (1,0) <<zeigt Backpulver>> Backpulver  
Julie: Und da?  
VL: Da hast du geschrieben (-) zehn Eier (1,0) wo sind denn die zehn Eier; (4,0)  
Julie: da <<zeigt auf die Eier>>

## Auswertung der empirischen Daten

VL: genau (.) und Chayenne, weißt du was du noch geschrieben hast gestern?  
Chayenne: ,hm'hm <<schüttelt den Kopf>>  
VL: Findest du deinen Zettel noch? (2,0)  
Chayenne: Hm <<nimmt einen Zettel>>  
VL: genau (4,0)  
Chayenne: hm <<nimmt noch einen Zettel>>  
VL: genau; (.) weißt du noch was du drauf geschrieben hast?  
Chayenne: <<schüttelt den Kopf>> (2,0)  
VL: Soll ichs dir verraten (.) da hast du Vanillezucker (.) geschrieben.  
Chayenne: <<nickt>>  
[...]

### Beispiel 4: Transkript vom 24.06.2010

[...]  
VL: Was meinst du Ina, was steht denn da drauf auf dem Kärtchen?  
Ina: Eier  
VL: ,m'hm  
Mia: <<hält ihr Kärtchen an passende Stelle>> Mhm hier steht  
Mia: Was steht hier?  
VL: E:i:n Li:ter Milch steht da; (--)  
[...]

- **Pattern 5: Die Ergebnisse der Kinder wertschätzen**

Der wertschätzende Umgang mit dem Schreibprodukt wirkte sich auf die Schreibmotivation, aber auch auf das Selbstvertrauen der Kinder aus. Das führte dazu, dass die Kinder sich an das Schreiben herantrauten, obwohl sie insgeheim wussten, dass sie es noch nicht so gut konnten. Dies wurde bereits bei Pattern zwei angeführt, an dieser Stelle soll jedoch genauer auf die Art der Rückmeldung eingegangen werden. Beispiel eins zeigt auf, dass es ausreichte, den Kindern kurz zu bestätigen, dass das, was sie aufgeschrieben haben, zum einen wahrgenommen und zum anderen gewürdigt wurde. Die Schreibprodukte wurden nicht kommentiert und auch nicht überschwänglich gelobt, es reichten Kommentare wie *gut*, *ok*, *super*, *hm*, *ja* usw. aus, um den Kindern zu signalisieren, dass ihre Schreibweisen angemessen waren. Auch wurde das, was die Kinder vorgaben geschrieben zu haben, von der Forscherin wiederholt, so als wäre klar, dass das da auch tatsächlich steht. Es wurde den Kindern jedoch kein richtig oder falsch suggeriert, dies wäre zu so einem frühen Zeitpunkt auch nicht angebracht gewesen. Hätte man das Schreibprodukt als korrekt bezeichnet, hätte man den Kindern falsche Tatsachen über Schrift und Schreiben vermittelt, hätte man das Ergebnis kritisiert, wären die Kinder in ihrem Schreiben möglicherweise gehemmt worden.

### Beispiel 1: Transkript vom 25.05.2010

[...]  
Ina: Ich hab da Milch (reingeschrieben)  
VL: Du hast (-) Milch hast du geschrieben, zeig mal, wo hast du Milch geschrieben? Super.  
Sara: Kuck mal ich hab Butter geschrieben.  
VL: Ah Sara hat Butter geschrieben (.) und die Ina was hast du geschrieben?  
Ina: <<schreibt fertig>> (4,0)  
VL: Hm was hast du geschrieben Ina, lies mal vor.  
Ina: Milch Zucker und (Mehl)  
VL: Wo hast du Milch geschrieben?  
Ina: <<zeigt auf Stelle>>

## Auswertung der empirischen Daten

alle K: <<schauen>>  
VL: Ja. Und wo hast du Zucker geschrieben?  
Ina: <<zeigt auf Stelle>>  
alle K: <<schauen>>  
VL: OK. Und wo Mehl?  
Ina: <<zeigt auf Stelle>>  
alle K: <<schauen>>  
Fabian: <<schreibt nun auch weiter>>  
VL: Hm: super (-) und der Fabian, was schreibt der jetzt noch?  
Fabian: Milch  
[...]

Insgesamt gab es kein Kind, das nicht der Aufforderung nachkam, etwas aufzuschreiben. Manchmal schrieb das ein oder andere Kind nicht direkt drauflos, sondern wartete ab, was die anderen taten, beobachtete die Situation, um anschließend selbst damit zu beginnen. Genauso wie das Nachfragen, übertrug sich auch die Art der Wertschätzung der Produkte auf die Kinder. Sie wussten, dass es kein richtig oder falsch gab und dass sie sich für ihr Ergebnis nicht zu schämen brauchten. Oft wurden die Kinder gerade durch die Wertschätzung dazu animiert, noch mehr aufzuschreiben, da sie merkten, dass das, was sie zuvor aufgeschrieben hatten, akzeptiert wurde und somit die Sicherheit hatten, dass auch alles weitere als gut befunden wird. Die positive Rückmeldung gab ihnen möglicherweise die notwendige Sicherheit und das Zutrauen in das eigene Können.

### Beispiel 2: Transkript vom 06.05.2010

[...]  
Amy: Ich weiß nicht, was ich (-) ich weiß, was ich schreiben will (-) ich weiß, was ich schreiben will (-) und ich weiß, was ich schreiben will und ich (-) weiß gar nicht, wie der Name geht.  
VL: Mh (-) welchen Namen willst du denn schreiben?  
Amy: Oma Frieda, aber ich weiß nicht, wie man den schreibt (-) schreib ich einfach mal so, wie ich will.  
VL: Okay (.) schreibst du mal so, wie du denkst, gell?  
[...]

#### • Pattern 6: Lösungsstrategien der Kinder erfragen

Dieses Merkmal trat immer dann auf, wenn ein Kind eine Lese- oder Schreibaufgabe beendet hatte. Dieses Nachfragen fand ebenfalls in Form eines Frage-Antwort-Musters statt, genauso wie bei Pattern drei. Dieses Pattern war insofern interessant, dass durch das Befragen das Wissen der Kinder über Schrift ein Stück weit offen gelegt werden konnte. Somit lag für die Auswertungen im Bereich der verbalen Äußerungen über Schrift und der Hinweise auf Schrifterfahrung<sup>664</sup> Datenmaterial überhaupt erst vor. Die Kinder äußerten sich selten von sich aus über ihre Vorgehensweisen, es war tatsächlich ein Nachfragen von Nöten. Fragte man nach, so kam es häufig vor, dass einige Kinder zunächst nachdachten um sich dann im Nachhinein ihrer Strategie bewusst zu werden. Auch hier stellte sich die Form des *sustained shared thinking*<sup>665</sup> als günstig heraus.

<sup>664</sup> vgl. Punkt 6.3 Ergebnisse auf der Prozessebene

<sup>665</sup> vgl. Sylva et al. 2003

## Auswertung der empirischen Daten

### Beispiel 1: Transkript vom 30.04.2010

[...]  
Amy: (und ich brauch noch/ ich brauch noch/) (13,0) <<sucht die richtigen Kärtchen>>  
VL: Ok/ und warum gehören die zusammen? Bei dir?  
Amy: <<tippt auf die Kärtchen>> weil hier 'n P is und hier n P is und hier was steh:t und hier was steht-  
[...]  
Amy: <<nimmt eine Karte und legt sie auf das Feld>>  
VL: Warum passt das Amy?  
Amy: <<tippt auf die Bilder>> Weil hier/ hier sind Buchstaben und hier sind Buchstaben und hier sind Buchstaben und hier sind Buchstaben.  
[...]

Andere Kinder dachten sich erst dann, quasi ad hoc, eine Strategie aus. Es stellte sich als wichtig heraus, ganz genau nachzufragen, da die Kinder ihre Lösungsstrategie häufig noch nicht versprachlichen konnten. Bohrte man jedoch nach, so erhielt man in Form von Zeigegesten oder anderen Hilfsmitteln noch genauere Informationen.

### Beispiel 2: Transkript vom 24.06.2010

[...]  
VL: Woher hast denn du erkannt, dass das da drauf muss, woher wusstest du das?  
Mia: Weil kuck mal.  
VL: Weil?  
Mia: Weil des gehört da hin.  
VL: Warum? Warum weiß/ das ist richtig, aber warum weißt du das?  
Mia: Kuck mal <<zeigt auf die Schrift>>  
[...]  
VL: Ah: Okay gut und du (-) Sara, warum hast du gewusst, dass das da hin muss?  
Sara: Weil des is gleich.  
VL: Was ist denn gleich?  
Sara: Die (.) die beiden sind gleich <<zeigt auf beide Schriftbilder>>  
VL: Ehrlich, was ist denn da gleich, ich seh das gar nicht, kannst du mir mal zeigen? (---) zeig mal drauf.  
Sara: <<zeigt abwechselnd auf beide Schriftbilder>>  
[...]  
VL: Ach so (--) und warum hat der Fabian gewusst, dass das da hin muss?  
Fabian: Weil so <<nimmt Bildkarte in die Hand und zeigt auf beide Bilder>>  
VL: Hm Fabian, kuck mal (---) ne du hast doch das da hingelegt. Warum wusstest du, dass das da hingehört?  
Fabian: Hm, de da <<zeigt abwechselnd auf die Schriftbilder>>  
[...]

Auffällig war, dass die Forscherin die Antworten der Kinder meist noch einmal wiederholte. Manchmal stellte sich dadurch heraus, dass die Strategie des Kindes falsch verstanden wurde, was durch das betreffende Kind jedoch selbst korrigiert wurde.

### Beispiel 3: Transkript vom 01.07.2010

[...]  
VL: So (---) jetzt schauen wir mal ob ihrs nochmal hinkriegt oder ob ihr ob das Zufall war, dass ihr das hingekriegt habt, ich glaubs ja fast nicht, dass ihr das könnt (-) mal schauen ob ihrs noch mal könnt (---) kann ich ja fast nicht glauben.  
Amy: <<lacht>> (1,0)  
VL: Jetzt habe ich gemischt, jetzt weiß ich nicht, was jeder von euch kriegt einfach irgendeins- <<verteilt Kärtchen>>  
Amy: <<legt ihr Kärtchen sofort auf die Vorlage>> meins schon hingelegt.  
Fabian: <<legt sein Kärtchen hin>>

## Auswertung der empirischen Daten

VL: Ja sag mal, du bist ja viel zu schnell.  
Fabian: Nein. Is.  
VL: Ja (.) woher weißt denn du, dass das da hingehört? (2,0)  
Fabian: Zahal, da Zahal <<deutet auf das Kärtchen>>  
VL: Ah die Zahl hast du verglichen, ,m'hm.  
[...]  
VL: Ehrlich Mensch ihr seid ja super (.) und der Fabian hat gesagt da ist ne Zahl und da legt er die andere Zahl drauf.  
Fabian: a na <<schüttelt den Kopf, zeigt zwei Finger>>  
VL: Ja? Zwei Wörter, genau.  
[...]

### • Pattern 7: Schreibweisen der Kinder in Schutz nehmen

Es gab Situationen, in welchen Kindern auffiel, dass das, was ein anderes Kind mit Schreiben verband, nicht dem eigenen Konzept von Schreiben entsprach. Die Kinder äußerten dies. Meist wurden Schreibweisen von Kindern in Frage gestellt, welche schriftunerfahrener waren, als man selbst. Leider griff die Forscherin hier vorschnell ein, um das schreibende Kind nicht zu demotivieren. Hätte sich die Forscherin nicht eingemischt, wäre sicher ein fruchtbarer Dialog zwischen den Kindern entstanden und Lösungswege wären eventuell gemeinsam gefunden worden. Auf diese Weise wurden zahlreiche Kind-Kind-Interaktionen unterbunden.

#### Beispiel 1: Transkript vom 10.06.2010

[...]  
Florine: <<trägt sich ins Heft ein>>  
Julie: kuck mal (.) die macht m (-) was anderes <<schaut was Florine schreibt>>  
Chayenne: <<schaut ebenfalls genau in das Heft>>  
VL: die schreibt Florine (3,0)  
Julie: aber ich net (-)  
VL: du hast Julie geschrieben wär ja komisch wenn du Florine Schreibst oder?  
Julie: <<lacht>>  
VL: <<lacht>> (1,0)  
Chayenne: du weiß eigentlich nicht (---) du weißt ja nicht wie Florine geht (1,0) den Namen <<an Julie gerichtet>>  
[...]

#### Beispiel 2: Transkript vom 08.07.2010

[...]  
Amy: Kuckma, was die Florine malt <<zeigt auf das Heft>>  
VL: Ja! Die Florine schreibt Florine auf  
Amy: Die machtn Herz  
VL: Ja ist ein schönes Florine Herz würde ich mal sagen oder? (7,0)  
Amy: Wie Würmer (3,0)  
VL: Wow (4,0) schön Florine (2,0)  
[...]

#### Beispiel 3: Transkript vom 15.07.2010

[...]  
Julie: <<beobachtet Florine beim Schreiben>> Ich hab so geschreibt (-)  
Guck mal <<zeigt auf ihren Eintrag>>  
VL: Ja: und die Florine schreibt so.  
[...]  
Mia: So schreiben man doch nicht <<schaut auf Florines Eintrag>>  
alle K: <<schauen Florine zu>>



## Auswertung der empirischen Daten

Julie:                    aber sie malt schön (2,0)  
[...]

Beispiel drei zeigt, dass nun auch Julie Florine in Schutz nimmt, da die Forscherin dies jedes Mal tat, wenn Florines Schreibprodukt in Frage gestellt wurde. Dieser „Beschützerinstinkt“ scheint sich auf Julie übertragen zu haben.

### 6.4.6 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Erwachsenen-Kind-Interaktion

Für diesen Bereich war es wichtig herauszufinden, inwiefern die erwachsene Person die Kinder in ihrer Schreibtätigkeit unterstützte und welche Unterstützungsmaßnahmen sich dabei als hilfreich herausstellten. Sieht man sich die Sequenzen zu den Erwachsenen-Kind-Interaktionen genauer an, so kann man routinierte Abläufe erkennen, je nach Phase innerhalb des Szenarios und je nach Aufgabenstellung. So gab es sieben Patterns, welche als immer wiederkehrend herausgefiltert werden konnten. Blickt man hier noch einmal in die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit, so stößt man unweigerlich auf Bruner<sup>666</sup>. Er spricht von Unterstützungssystemen, die zunächst von erwachsenen Personen geleitet werden und den sozialen Austausch zwischen Kind und erwachsener Person kontrollieren. Auch spricht er von speziellen Routinen<sup>667</sup>, die sich zwischen den beteiligten Personen entwickeln und dabei immer komplexer werden. So kann zunächst eine einfache Dialogstruktur vorliegen, welche sich bis hin zum Einbezug des Kindes in einen aktiven Dialog entwickeln kann. In den Daten zur vorliegenden Arbeit ist zu sehen, dass das häufig aufgetretene Frage-Antwort-Muster von den Kindern aufgegriffen und für sich zur Problemlösung produktiv genutzt wurde. Auch trat die verbale Interaktionsform des *sustained shared thinking*<sup>668</sup> bei einigen Patterns häufig auf beziehungsweise wurde diese von der erwachsenen Person gewählt, um mit den Kindern im Dialog Gedankengänge anzustoßen, weiterzuentwickeln oder Lösungswege aufzuzeigen. Nelson<sup>669</sup> geht davon aus, dass Kinder Modelle für häufig wiederkehrende Ereignisse entwickeln, sogenannte „mental representatives of events“. Wygotski<sup>670</sup> führt an, dass Kinder auf die Unterstützung erwachsener Personen angewiesen sind, welche die Aufgabe haben, die Grenzen der kindlichen Entwicklungszonen richtig zu definieren und ihre Unterstützungsmaßnahmen entsprechend anzupassen. Im Zuge der vorliegenden Studie lag die Vermutung nahe, dass die Kinder eher zur Lösung ihres (Schreib)Problems gelangen, wenn die erwachsene Person stärker involviert ist.

---

<sup>666</sup> vgl. Bruner 1975 und Kapitel 2

<sup>667</sup> vgl. Bruner 1975

<sup>668</sup> vgl. Sylva et al. 2003

<sup>669</sup> Nelson 2002, S. 16

<sup>670</sup> vgl. Wygotski 1987

## Auswertung der empirischen Daten

Sieht man sich die sieben Pattern an, so ist deutlich zu erkennen, dass jede Schreibaktivität durch die erwachsene Person in irgendeiner Form beeinflusst wurde. So wurden die Kinder von der Forscherin durch das Bereitstellen einer schreibanregenden Umgebung und durch die Konfrontation mit Schrift dazu herausgefordert, sich mit dieser zu befassen. Auch kann das Erscheinen der Forscherin bereits als soziale Routine bezeichnet werden, da die Kinder diese Person sehr schnell mit Schrift und Schreiben in Verbindung brachten. Dies alles kann bereits als Involvement bezeichnet werden und bewirkte sicherlich eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Schrift, als dies ohne Zutun der erwachsenen Person geschehen wäre. Alle gefundenen Pattern zeigen auf, dass das Involvement der erwachsenen Person grundlegend dafür war, das Schreiben in Gang zu bringen, die Kinder in ihrer Schreibtätigkeit zu bestärken und diese aufrecht zu erhalten und sich somit im Schreiben zu erproben. Durch die Auseinandersetzung mit Schrift, durch das Hantieren mit Schriftkärtchen oder schriftähnlichen Zeichen wurden die Kinder auf eben diese gezielt aufmerksam gemacht. Die enge Begleitung während des Schreibens und der Auseinandersetzung mit Schrift in Form von unterschiedlichen Unterstützungsmaßnahmen führte zudem dazu, dass manche Kinder im wechselseitigen Dialog Gedankengänge konstruktiv weiterentwickeln konnten, um somit zu neuen Erkenntnissen über Schrift zu gelangen. Dies kann durch die Videos bestätigt werden, vor allem bei Pattern vier und sechs ist die Form des *sustained shared thinking*<sup>671</sup> häufig gewähltes verbales Interaktionsmuster. Je mehr nachgefragt wurde und je mehr Hinweise die Kinder erhielten, umso wahrscheinlicher setzten sie sich aktiv mit der Struktur und der Funktion von Schrift auseinander. Auffällig war zudem, dass schriftspezifische Begrifflichkeiten, die von der erwachsenen Person verwendet wurden, von den Kindern aufgegriffen und anschließend selbst verwendet wurden<sup>672</sup>. Davon geht auch Tomasello<sup>673</sup> aus, welcher von Prozessen des kulturellen Lernens spricht, indem Erkenntnisse anderer Artgenossen verinnerlicht und genutzt werden. Blickt man auf die Ergebnisse der vorliegenden Studie, so kann insgesamt den Aussagen von Bruner, Nelson, Wygotski und Tomasello zugestimmt werden. Folgende Übersicht fasst die vorgefundenen Unterstützungsmaßnahmen seitens der erwachsenen Person im Interaktionsprozess mit den Kindern zusammen:

Tabelle 28: Übersicht über die Unterstützungsmaßnahmen der erwachsenen Person

---

<sup>671</sup> vgl. Sylva et al. 2003

<sup>672</sup> z.B. Buchstabe und Wort

<sup>673</sup> vgl. Tomasello 2006

## Auswertung der empirischen Daten

<b>Phase innerhalb des Szenarios</b>	<b>Pattern – wiederkehrende Maßnahmen</b>	<b>Art und Weise</b>
vor dem Schreiben/ vor dem Umgang mit Schrift	Pattern 1: Die Kinder für Schrift und Schreiben interessieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zum Schreiben motivieren</li> <li>- neugierig auf Schrift machen</li> <li>- zum Schreiben herausfordern</li> <li>- Funktionen von Schrift aufzeigen</li> </ul>
vor dem Schreiben/ während des Schreibens	Pattern 2: Den Kindern das Schreiben zutrauen und sie darin bestärken	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ganz selbstverständlich zum Schreiben auffordern</li> </ul>
während des Schreibens	Pattern 3: Interesse an der Schreibtätigkeit der Kinder zeigen	In Form eines Frage-Antwort-Musters die Kinder zu ihren Schreibtätigkeiten befragen
während des Schreibens/ während der Auseinandersetzung mit Schrift	Pattern 4: Den Kindern Lösungshilfen anbieten	Im wechselseitigen Dialog <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gedankengänge anstoßen</li> <li>- Gedankengänge gemeinsam weiterentwickeln</li> <li>- Gedanken instruktiv erweitern</li> </ul>
nach dem Schreiben	Pattern 5: Die Ergebnisse der Kinder wertschätzen	In Form eines Frage-Antwort-Musters die Kinder zu ihren Schreibprodukten befragen
nach dem Schreiben/ nach dem Umgang mit Schrift	Pattern 6: Lösungsstrategien der Kinder erfragen	Im wechselseitigen Dialog Einblick in die Strategien der Kinder erhalten
während und nach dem Schreiben	Pattern 7: Schreibweisen der Kinder in Schutz nehmen	Schreibprodukte vorschnell kommentieren bzw. loben, um Kritik zu vermeiden

Offen bleibt die Frage, ob die Kinder dadurch, dass ihre Schreibprodukte nicht kommentiert wurden, möglicherweise auf eine falsche Fährte in Bezug auf Schrift gesetzt worden sein könnten. Denn das, was zum Beispiel Amy als Zucker bezeichnete, war in Wirklichkeit eine Aneinanderreihung willkürlich gewählter Buchstaben und entsprach nicht der richtigen Schreibweise, obwohl dies als beachtenswerte Leistung angesehen werden muss. Diese Frage wurde und wird oft in Bezug auf den Schriftspracherwerb und der Rechtschreibung diskutiert. So wie es in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs nicht um die Rechtschreibung geht, so kann es im Bereich des frühen Schreibens nicht um das Schreiben „ech-

ter Wörter“ gehen. So wie man im Schriftspracherwerb von notwendigen Fehlern auf dem Weg zur korrekten Rechtschreibung spricht, so kann man im Bereich des frühen Schreibens ebenso von notwendigen Zwischenschritten auf dem Weg zur lautorientierten Schreibweise sprechen. Der Fehler wird vom Kind selbst gemacht und sagt aus, über welches Konzept von Schrift das Kind bereits verfügt. Als wichtig hat sich der wertschätzende Umgang mit dem Schreibprodukt gezeigt, ganz sicher steht bei diesen jungen Kindern die Motivation im Vordergrund, im Sinne von Schreiben lernt man nur durch Schreiben und durch das Sammeln von Erfahrungen im Umgang mit Schrift. Diese Haltung motivierte die Kinder weiterhin mit Schrift zu experimentieren, sich im Schreiben zu erproben und das Zutrauen in ihre eigenen Fähigkeiten zu entwickeln und zu erhalten.

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der einzelnen Teilbereiche auf der Prozessebene und auf der Produktebene zusammengeführt werden. Grundlegende Ausgangsfrage war, ob Schrifterfahrung im Kindergarten initiiert werden kann und woran sich diese zeigt. Darin inbegriffen ist die Frage, wie ein pädagogisches Szenario gestaltet werden kann, um Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten zu ermöglichen und zu fördern. Hierbei sollen die Schreibangebote, die einzelnen charakteristischen Abläufe innerhalb des Szenarios und die darin enthaltenden charakteristischen Verhaltensweisen -inclusive der Interaktionsprozesse- in ihrem Zusammenspiel reflektiert werden, um daraus Hinweise für eine schreibanregende Praxis in Kindertageseinrichtungen abzuleiten.

### **6.5 Die Gestaltung des pädagogischen Szenarios**

Wie bereits mehrfach erwähnt, betrachtet das pädagogische Szenario den Umgang mit Schrift als soziales Ereignis und setzt sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammen. Es wurden bereits Sequenzen für jeden Teilbereich identifiziert, für welche im Hinblick auf die Fragestellungen eine vertiefte Analyse als notwendig erachtet und durchgeführt wurde. Zunächst soll die Rolle der Schreibangebote in den Blick genommen werden. Bei der Auswertung der Schreibprodukte, aber auch bei der Auswertung der einzelnen Bereiche auf der Prozessebene wurde bereits mehrfach angedeutet, dass die Art des Schreibangebots vermutlich Einfluss auf die Ergebnisse einzelner Bereiche hatte.

#### **6.5.1 Die Rolle der Schreibangebote**

Grundsätzlich stellte sich die Frage, wie ein Schreibangebot beschaffen sein muss, damit das Interesse der Kinder für Schrift geweckt wird und sie sich intensiv mit derselben auseinandersetzen. Dabei sollte sowohl die produktive als auch die rezeptive Seite von Schrift berücksichtigt werden. Aus diesem Grund gab es innerhalb des pädagogischen Szenarios zum einen Angebote, welche die Kinder zum Schreiben aufforderten und somit in einem Schreibprodukt mündeten. Diese Angebote unterschieden sich zudem insofern, als die Kin-

## Auswertung der empirischen Daten

der entweder ganz frei entscheiden konnten, was sie schreiben wollten oder ihnen Wortmaterial vorgegeben wurde, einer Diktiersituation ähnlich (Etiketten, Einkaufszettel). Zum anderen gab es Angebote, welche die Auseinandersetzung mit Schriftzeichen initiierten, aber kein Schreibprodukt erzeugten. Die Kinder wurden hier zum Umgang mit Schrift herausgefordert und Einsichten in die Struktur und Funktionen der Schrift wurden möglich.

Insgesamt bot das pädagogische Szenario nicht nur den Umgang mit Schrift und Schreiben an, sondern auch Möglichkeiten des sozialen Austauschs und somit zahlreiche Gelegenheiten, in Interaktionsprozesse involviert zu werden. Aus den unterschiedlichen Angeboten wird nun herausgearbeitet, inwiefern sich diese auf die angesprochenen Bereiche auswirkten. Konkret soll zusammengefasst werden,

- welche Angebote die Kinder (ganz besonders) zum Schreiben herausforderten,
- durch welche Angebote frühe Schrifterfahrung (gut) sichtbar wurde,
- durch welche Angebote die Kinder (neue) Erfahrungen mit Schrift sammeln konnten und
- durch welche Angebote welche Formen der Interaktion herausgefordert wurden.

### ➤ **Angebote, die zum Schreiben aufforderten**

An dieser Stelle wird zunächst auf das Ich-bin-da-Heft eingegangen. Als wiederkehrendes Element kam ihm eine Sonderrolle zu, es entwickelte sich für die Kinder zu einer Art Schreibroutine.

#### • **Das Ich-bin-da-Heft: Schreiben des eigenen Namens**

Das Ich-bin-da-Heft fungierte als Anwesenheitsnachweis, der Eintrag des Namens erfolgte zu Beginn des Besuchs. Der Ablauf wurde immer gleich gehalten. Die Versuchsleiterin schlug zunächst das Heft auf, trug für alle sichtbar das Datum auf die nächste freie Seite im Heft ein und legte die Stifte bereit. Die Kinder gewöhnten sich recht schnell an diesen Ablauf, das Datum spielte dabei eine wichtige Rolle. So gab es einzelne Sequenzen, in welchen sich die Kinder über das Datum austauschten oder selbst versuchten, Ziffern zu schreiben. Auch wurden Abweichungen der Routine sofort beanstandet, was folgendes Beispiel zeigt:

Transkript vom 01.07.2010

[...]

VL: So: wie immer zuerst [...]  
das Ich bin da Heft, Chayenne magst du anfangen?  
Chayenne: <<nickt>>  
VL: <<schiebt ihr das Heft hin>> trag dich mal ein-  
Mia: Ich will grün (2,0)  
Chayenne: lila (1,0)  
Mia: Ich, komm ich dann?  
VL: Als nächstes ja  
Chayenne: Ey

## Auswertung der empirischen Daten

VL: Lasst mal die Chayenne erst schreiben.  
[...]  
Chayenne: Erst der Deckel <<öffnet Deckel>>  
VL: So (.) jetzt darf erst mal die Chayenne schreiben;  
Chayenne: <<beginnt zu schreiben>> (2,0)  
Mia: Dann ich (7,0)  
Liah: Des da (steht da) nicht mehr oder? (4,0) das steht da nicht mehr.  
VL: Was steht da nicht?  
Liah: Kuck mal, was da is <<deutet auf den Eintrag von Chayenne, die nicht auf die Seite mit dem Datum geschrieben hat, sondern auf der Seite daneben>>  
VL: Das ist auf der andern Seite.  
[...]

Das Ich-bin-da-Heft hatte insgesamt einen hohen Aufforderungscharakter. Es zeigten sich in dieser Situation Routinen insofern, dass sich die Kinder bereits nach dem Betreten des Raumes unaufgefordert einen Stift nahmen, um sich ins Heft einzutragen. Auch gab es öfter Streit um die Reihenfolge des Eintrags und der Farbwahl der Stifte. Den Kindern war die Funktion des Heftes bewusst, dies zeigte sich daran, dass die Forscherin nach einer gewissen Zeit aufgefordert wurde, sich ebenfalls in das Heft einzutragen.

### Transkript vom 09.07.2010

[...]  
VL: Na gut, dann darf jetzt die Liah, weil die Liah wartet schon länger und dann darf die Florine, gell?  
Julie: Eh dann kommsch Du::  
VL: hm (3,0)  
Julie: Dann musst du dich einschreibn  
VL: Ich muss mich auch eintragen? Ihr habt eigentlich Recht, ich bin doch auch immer dabei, gell?  
Julie: Ja: äh? Was hast du heut für uns mit?  
Ina: Musst du auch, musst du auch  
VL: Warts ab Julie, jetzt warten wir erst mal auf die Liah und die Florine sich eintragen?  
Julie: und du eintragen  
Liah: <<schreibt>>  
Ina: Ich weiß schon was, ich weiß was  
Julie: und Du eintragen <<zeigt auf VL>>  
VL: Ich trag mich noch ein, ja.  
[...]

Die Situation des Eintragens bot gleichzeitig die Möglichkeit, sich gegenseitig beim Schreiben zu beobachten, Vergleiche einzelner Schreibweisen anzustellen und die Schreibungen anderer zu kommentieren. Diese Kommentare der Kinder machten wiederum deutlich, welche Vorstellungen über Schrift sie bereits entwickelt hatten und was dabei eben nicht in ihr eigenes Konzept von Schrift passte. Dies bestätigen auch die Ergebnisse im Bereich der Kind-Kind-Interaktion<sup>674</sup>. Insgesamt war der Anteil der Kind-Kind-Interaktionen hier besonders hoch, die Kinder beobachteten und kommentierten die Schreibweisen der anderen Kinder. Der guided activity Modus wurde hier öfter gewählt als in anderen Situationen des Schreibens. So wurden „scheinbare“ Auffälligkeiten an den Schreibweisen anderer erkannt, entsprechend kommentiert und letztendlich Verbesserungsvorschläge gemacht. Auch die

---

<sup>674</sup> vgl. Punkt 6.4.3

## Auswertung der empirischen Daten

Ergebnisse auf der Prozessebene im Bereich der Merkmale, welche auf Schrifterfahrung hinweisen, zeigen, dass die häufigsten Äußerungen, welche dem Merkmal *unterscheidet Schrift von Nichtschrift* zugeordnet wurden, beim Eintrag ins Ich-bin-da-Heft vorgenommen wurden.

Betrachtet man die Ergebnisse bezüglich der dabei entstandenen Namensschreibungen<sup>675</sup> auf der Produktebene, so weisen die Kinder hier tendenziell ein höheres Präliteraltätsniveau auf, als bei sonstigen Schreibungen. Die Kinder schienen in dieser Situation zunehmend routiniert zu sein. Dies zeigte sich auch daran, dass der Namenseintrag von den meisten Kindern sehr schnell vollzogen wurde. Es wurde bereits erwähnt, dass das Schreiben des eigenen Namens für die Kinder generell bedeutsam zu sein scheint, da dieser durch das Umfeld häufiger thematisiert wird und auch im Kindergarten täglich eingefordert wird<sup>676</sup>. Durch diese funktionale Anwendung wurden die Kinder sicherlich zusätzlich angespornt, den eigenen Namen korrekt schreiben können zu wollen. Wird die Schreibweise entsprechend beobachtet und kommentiert, strengt man sich umso mehr an.

Blickt man auf die negativen metakognitiven Äußerungen, so beziehen sich sechs von insgesamt fünfzehn Äußerungen auf die Namensschreibung beim Eintrag ins Heft. Diese Kinder äußerten, dass sie ihren Namen noch nicht schreiben könnten. Sie wussten vermutlich, wie der eigene Name korrekt geschrieben aussieht und waren sich bewusst darüber, dass sie dies in der Form noch nicht konnten. Dieses Element war somit günstig, um Hinweise auf die Erfahrungen der Kinder in Bezug auf die Namensschreibung zu erhalten. Im Folgenden sollen nun die restlichen Schreibangebote reflektiert werden. Begonnen wird mit den Schreibangeboten, welche die Kinder zum Schreiben aufforderten. Hierbei werden die offenen Schreibanlässe verglichen mit den Angeboten, welche die zu schreibenden Wörter vorgaben.

### • Schreiben nach Wortvorgaben und freie Schreibanlässe im Vergleich

Den Kindern wurde bei jedem Schreibangebot vermittelt, dass es kein richtig oder falsch gibt, alle Schreibungen wurden entsprechend gewürdigt. Somit konnten die Kinder unbefangen an jeden Schreibauftrag herangehen, egal ob mit oder ohne Wortvorgaben. Auf der Produktebene zeigte sich, dass die eher schriftunerfahreneren Kinder bei Schreibangeboten mit Wortvorgaben (Einkaufszettel und Etiketten schreiben) tendenziell ein höheres Präliteraltätsniveau aufwiesen als bei freien Schreibaufträgen. Kinder, die sich bereits auf einem hohen Präliteraltätsniveau befanden, zeigten ihr Wissen über Schrift unabhängig vom Schreibauftrag (Amy und Sara). Sie gehören dem konstanten Entwicklungstyp an, was bedeutet, dass sie sich weniger im Schreiben erproben, als Kinder, welche dem explorativen Typ an-

---

<sup>675</sup> Die Namensschreibungen entstanden in der Situation des Eintragens ins Ich-bin-da-Heft

<sup>676</sup> Es gibt in der Einrichtung ein Anwesenheitsbuch, in welches sich die Kinder morgens eintragen und nachmittags austragen.

## Auswertung der empirischen Daten

gehören. Es zeigte sich, dass der Modus der Zickzackgraphie beim Schreiben nach Diktat weniger häufig auftrat als bei den freien Schreibaufträgen, die Kinder versuchten sich hier eher im Schreiben von Buchstaben, was sich in den buchstabenähnlichen Zeichen zeigt. Auffällig ist auch, dass die Kinder hier die Aspekte der Räumlichkeit<sup>677</sup> viel stringenter berücksichtigten als bei freien Schreibungen. Somit weisen die Notate zu den Wortvorgaben mehr Strukturmerkmale von Schrift auf. Es wird vermutet, dass sich die Kinder in Diktiersituationen bewusster auf den Formaspekt und die Struktur der Schrift konzentrieren als in Situationen des freien Schreibens. Bieten die Wortvorgaben den Kindern vielleicht eine Art Orientierung, die sie beim Schreiben unterstützt? Führt die Diktiersituation dazu, dass sich die Kinder nun gezielt auf bestimmte Konventionen von Schrift konzentrieren, die sie schon kennen?

*Beides, die Imitation und die Erfindung, gehört zur Aneignung von Schrift.*<sup>678</sup>

Bezieht man das Zitat von Dehn auf die oben beschriebenen Beobachtungen, so könnte man vermuten, dass die Kinder beim freien Schreiben noch mehr in der Imitation der Schreibbewegungen verhaftet sind und beim Schreiben in Diktiersituationen sich schon mehr auf die Imitation und Erfindung von Buchstaben und buchstabenähnlichen Zeichen konzentrieren. Blickt man auf die passenden Stellen in den Videos, so fällt auf, dass die Kinder beim freien Schreiben ihre Notate viel schneller produzierten als in Diktiersituationen. Wenden sie dabei tatsächlich weniger Zeit dazu auf, über mögliche Konventionen nachzudenken? Auch dies könnte die obige Vermutung stützen. Anhand der Notate von Fabian in Abbildung 70 kann die Vermutung veranschaulicht werden. Er bezieht zwar einige Aspekte der Räumlichkeit mit ein, verwendet aber deutlich weniger Buchstaben als in Diktiersituationen.



Abb.71: Notate von Fabian

Leider können die Ergebnisse, welche bei der Analyse auf der Prozessebene entstanden sind, hier nicht hinzugezogen werden, da die Kinder sich während des Schreibens nach Diktat kaum äußerten und auch die Versuchsleiterin es versäumte, die Kinder zu ihren Schrei-

<sup>677</sup> links-rechts-Ausrichtung, zeilenförmige Anordnung, listenartige Anordnung usw.

<sup>678</sup> Dehn 2007, S. 9



## Auswertung der empirischen Daten

bungen zu befragen. Hier wäre es interessant, in einer Folgestudie gerade diesen Bereich genauer zu betrachten, indem die Kinder ganz bewusst während des freien Schreibens und in Diktiersituationen zu ihren Vorgehensweisen und Produkten befragt werden. Die Ergebnisse des Kinderinterviews stützen diese Idee insofern, dass es sich dort gezeigt hat, dass die Kinder durchaus in der Lage sind, sich über Schrift differenziert zu äußern, um auf diese Weise ihr Wissen preiszugeben. Interessanterweise hat sich kein Kind während des Diktierens der Wörter darüber geäußert, dass es das eine oder andere Wort nicht schreiben könnte. Erst am letzten Erhebungstag, als die Kinder die Gegenstände aus der Kiste aufschreiben sollten, haben zwei Kinder angemerkt, dass sie das vorgegebene Wort nicht schreiben könnten. Nach der Aufforderung, es so zu schreiben, wie sie denken, dass es geschrieben werden muss, schrieben auch diese Kinder die Wörter auf ihre eigene Weise auf.

Bei den freien Schreibeanlässen entstanden zum Teil Schreibprodukte, welche zeigen, dass hier die kreative und ästhetische Komponente wichtiger war als formale Aspekte von Schrift. Die Abbildungen unten zeigen, dass Schrift hier als schmückendes Element eingesetzt wurde, Amy funktioniert sie zu einem „Bilderrahmen“ um, auch Julie möchte das Foto damit verzieren. Interessant ist, dass Amy bereits zahlreiche Buchstaben kennt und diese nun gezielt als schmückende Elemente verwendet. Julie tut dies weniger gezielt, sie legt sich auf wenige Formen fest und schmückt das Blatt damit aus.



Abb. 72: Notat von Amy



Abb. 73: Notat von Julie

Blickt man in den Bereich der Interaktion, so konnten während des Schreibens kaum Kind-Kind-Interaktionen beobachtet werden. Beim Schreiben nach Wortvorgaben mussten von den Kindern häufig unterschiedliche Wörter aufgeschrieben werden, so dass es keinen Anlass gab, ein anderes Kind mit einzubeziehen. Jeder war für sich beschäftigt. Beim freien Schreiben kam es häufig vor, dass sich die Kinder Ideen zum Schreiben gaben. Schrieb ein Kind *Mama* oder *Papa* auf, so wollten dies andere Kinder auch tun. Sie tauschten sich den-

noch nicht über die Schreibweisen aus. Das Involvement der erwachsenen Person bestand darin, die zu schreibenden Wörter zu diktieren beziehungsweise bei den freien Angeboten nachzufragen, was aufgeschrieben wurde. Hier ist häufig das Frage-Antwort-Muster vorzufinden. Es zeigte sich, dass die meisten Kinder direkt nach dem freien Schreiben noch wussten, was sie wo aufgeschrieben hatten, am nächsten Tag dies aber nicht mehr möglich war. Die Kinder wussten zwar noch, was sie aufgeschrieben hatten, oder erfanden eine Bedeutung, konnten aber nicht mehr gezielt auf die Stelle im Notat zeigen. Es wurde wahllos auf eines der aufgeschriebenen „Wörter“ gezeigt. Dennoch zeigt dies, dass die Kinder bereits wissen, dass durch Schreiben eine Bedeutung festgehalten wird, beziehungsweise Schrift Träger von Informationen ist. Eine Ausnahme bezüglich des Wiedererkennens stellte der eigene Name dar. Diesen konnten die Kinder meist wiederfinden, nachdem sie ihn entweder ins Ich-bin-da-Heft eingetragen oder auf einem Blatt Papier notiert hatten. Neben den Angeboten, die unmittelbar zum Schreiben aufforderten, gab es Angebote, die den Umgang mit Geschriebenem initiierten. Diese werden im Folgenden reflektiert.

- **Angebote, die den Umgang mit Schrift initiieren**

Die Aufgabenformate, welche den Umgang mit Schrift initiieren sollten, waren so gestaltet, dass den Kindern Material mit Schrift angeboten wurde, welches in einem ihnen bekannten Spielformat zum Tragen kam (Memory oder Lotto spielen). Selbst aufgeschrieben wurde hierbei nichts. Blickt man auf die Transkripte dazu, so erkennt man, dass bei diesen Aufgabenformaten am häufigsten Äußerungen über *Schrift und Nichtschrift* und Äußerungen, die sich auf *Strukturmerkmale von Schrift* bezogen, auftraten. So gab es eine hohe Anzahl an Äußerungen über *Schrift und Nichtschrift* bei den Aufgaben zum Lesen von Emblemen, was zu erwarten war, da die Fähigkeit, Logos zu erkennen ein Indikator für die Unterscheidung von *Schrift und Nichtschrift* darstellte. Eine hohe Anzahl an Äußerungen über *Strukturmerkmale von Schrift* konnten dagegen bei den Wort-Wort-Zuordnungen<sup>679</sup> beobachtet werden. Um zur Lösung zu gelangen, war eine Orientierung an bestimmten Strukturmerkmalen erforderlich (Wortlänge, gleicher Anfangsbuchstaben usw.). Dies forderte die Kinder dazu heraus, sich über die Struktur von Schrift mit anderen Kindern zu unterhalten. Auch beim Kategorisieren unterschiedlicher Zeichen stellten die Unterscheidung von *Schrift und Nichtschrift* und der Blick auf die *Strukturmerkmale* eine wichtige Lösungsstrategie dar. Die Kinder äußerten sich hierbei jedoch weniger über die Symbole auf den Kärtchen, sondern sortierten diese meist kommentarlos in eine der Schachteln ein. Da hier mehrere Kinder gleichzeitig hantierten, konnten die Kinder nicht explizit zu ihrer Sortierweise befragt werden. Zudem nahm sich gleich zu Beginn jedes Kind seinen Anlaut und seinen Namen aus der Menge der Kärtchen

---

<sup>679</sup> siehe Abbildung 74

## Auswertung der empirischen Daten

heraus, meist ohne Kommentar beziehungsweise, das erste Kind sagte „das ist meins“, die anderen Kinder sagten es ihm nach.

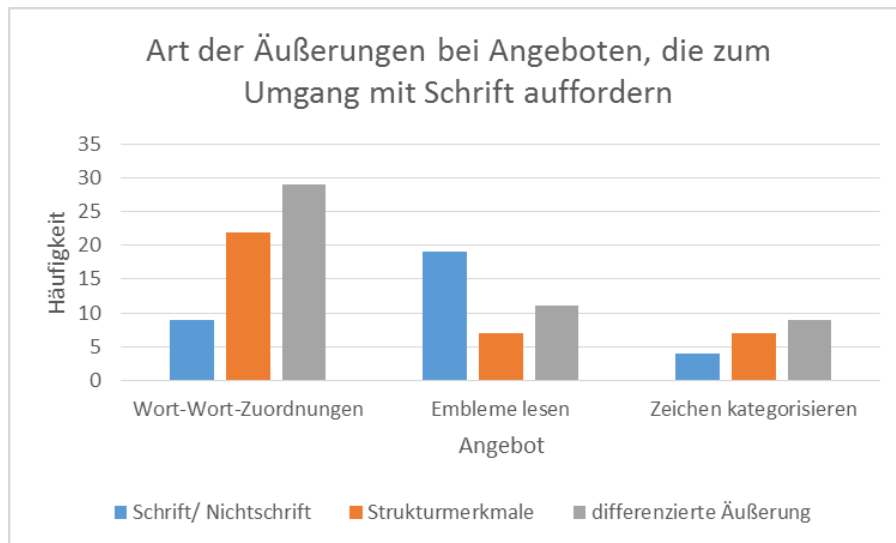


Abb. 74: Art der Äußerungen bei Angeboten, die zum Umgang mit Schrift auffordern

Es zeigte sich jedoch, dass vermehrt dann differenzierte Äußerungen über Schrift auftraten, wenn die Kinder Schriftkärtchen miteinander vergleichen mussten, um zur Lösung zu gelangen, so wie dies bei den Wort-Wort-Zuordnungen, beim Lesen der Embleme und beim Kategorisieren von unterschiedlichen Zeichen der Fall war.

Im Bereich der Kind-Kind-Interaktion zeigte sich, dass dann Kind-Kind-Interaktionen stattfanden, wenn die Kinder sich mit Schrift auseinandersetzten, zum Beispiel Schriftkärtchen dem gleichen Wort auf der Unterlage zuordneten. Ein wichtiges Element stellte dabei das gemeinsame Hantieren mit dem gleichen Schriftmaterial dar. Auf diese Weise konnte auch der Modus der Ko-Konstruktion von den Kindern gewählt werden, indem sie sich gemeinsam mit der Struktur von Schrift auseinandersetzten mussten, sie gemeinsam nach Unterschieden und Gleichem auf den Kärtchen suchten, um dann gemeinsam einen Lösungsweg zu finden. Diese Art des Szenarios enthielt vermutlich genau die Komponenten, die Kind-Kind-Interaktionen begünstigen: Die Aufgabe war anspruchsvoll, sie beinhaltete die Auseinandersetzung mit der Struktur von Schrift und das Aufgabenformat (Lottospiel, Memoryspiel) erforderte die Zusammenarbeit von mehreren Kindern. Auch wurden der Observation-elaboration Modus und der guided activity Modus je zweimal als Lösungshilfe gewählt, indem durch Beobachten beziehungsweise durch das Eingreifen eines anderen Kindes eine Lösungsstrategie gefunden wurde.

## Auswertung der empirischen Daten

Im Nachhinein kann an dieser Stelle gesagt werden, dass es sinnvoller gewesen wäre, nur zwei Kinder gemeinsam mit einem Material hantieren zu lassen, so dass diese tatsächlich miteinander kooperieren und gemeinsam nach Lösungen suchen. Waren zu viele Kinder beteiligt, konnte die Situation nicht gemeinsam reguliert werden, die Abstimmung aufeinander gestaltete sich als zu schwierig, da jedes Kind als erstes an der Reihe sein wollte. Beim Memoryspiel zeigte es sich in der Form, dass die beteiligten Kinder (vier beziehungsweise fünf pro Gruppe) zunächst damit beschäftigt waren, sich die meisten Kärtchen zu „schnappen“ und bei sich zu behalten, ohne zu verstehen, was eigentlich getan werden sollte. Spielten weniger Kinder zusammen, konnte zudem gezielter nach dem Lösungsweg gefragt werden, warum das Kärtchen genau zu dem anderen passt, was genau gleich ist, woran es erkannt wurde und so weiter.

### 6.5.2 Abschließende Reflexion der Schreibangebote

Es wurde deutlich, dass die Art der Schreibangebote sich maßgeblich auswirkte auf die Art und Weise, wie sich die Kinder mit Schrift auseinandersetzen. Um die Fragen von zuvor zu beantworten, sollen diese im Folgenden noch einmal nach und nach aufgeführt und beantwortet werden.

- Welche Angebote fordern die Kinder (ganz besonders) zum Schreiben auf?

Durften die Kinder wählen, ob sie sich mit Schriftmaterial auseinandersetzen oder lieber etwas frei aufschreiben wollten, so wählten sie immer das freie Schreibangebot. Auch der Eintrag ins Ich-bin-da-Heft war sehr beliebt bei den Kindern. Sollten die Kinder ihnen vorgegebene Wörter aufschreiben, so taten sie dies auch ohne sichtlich zu zögern. Dies lag daran, dass jeder Schreibauftrag und jedes diktierte Wort mit einer bestimmten Funktion verbunden war und die Versuchsleiterin den Kindern generell das Schreibenkönnen „unterstellte“. Die Kinder wussten, warum es an der Stelle notwendig war, etwas Bestimmtes aufzuschreiben und sie wussten auch, dass jedes Ergebnis wertgeschätzt und gewürdigt wurde. Nach dem Diktieren der Wörter fragten die Kinder häufig nach, ob sie nun noch selbst etwas aufschreiben dürften. Sie waren ins Schreiben hineingeführt und wollten anschließend selbstständig weiterschreiben. Die freien Schreibangebote und der Eintrag ins Ich-bin-da-Heft stellten die beliebtesten Schreibaufgaben dar.

- Durch welche Angebote wurde frühe Schrifterfahrung (gut) sichtbar?

Blickt man auf die Ergebnisse im Bereich der Merkmale für Schrifterfahrung, so zeigt es sich, dass die Kinder sich dann zur *Unterscheidung in Schrift und Nichtschrift* äußerten, wenn sie mit Logos oder Fotos mit Schrift konfrontiert wurden, und zu deren Bedeutung befragt wurden. Beim Eintrag ins Ich-bin-da-Heft konnte das oben genannte Merkmal ebenfalls häufig

## Auswertung der empirischen Daten

beobachtet werden. Die Kinder hatten dabei die Möglichkeit, die Schreibweisen der anderen Kinder zu beobachten, zu vergleichen und zu kommentieren.

Äußerungen, die über *Strukturmerkmale von Schrift* getätigt wurden, fanden dann am häufigsten statt, wenn gezielt Strukturmerkmale Gegenstand der Betrachtung waren, sie also dazu herausgefordert wurden, sich gezielt mit Schriftmaterial auseinanderzusetzen, ohne selbst etwas aufzuschreiben. So ist bei den Wort-Wort-Zuordnungen eine hohe Anzahl an Äußerungen zu erkennen. Um zur Lösung zu gelangen, war eine Orientierung an bestimmten Strukturmerkmalen erforderlich (Wortlänge, gleicher Anfangsbuchstaben usw.). Dieser Prozess wurde von einigen Kindern kommentiert. Auch wurden die Kinder durch das Material dazu herausgefordert, sich differenziert über diese Strukturmerkmale zu äußern, was die Ergebnisse im Bereich der differenzierten metakognitiven Äußerungen zeigen.

Auch konnte festgestellt werden, dass durch Fragen oder Gespräche über Schrift die Kinder generell dazu herausgefordert werden konnten, sich gezielt über Schrift zu äußern und somit ihr Wissen darüber preiszugeben. Hierbei war das Frage-Antwort-Muster am ergiebigsten. Durch diese Art des Nachfragens konnten zudem Hinweise auf das Wissen der Kinder über *Funktion und persönlichen Nutzen von Schrift* gesammelt werden. Spätestens durch die Interviews hat sich gezeigt, dass man schon sehr junge Kinder über Funktionen und die Struktur von Schrift befragen kann und diese sehr wohl durch ihre Antworten Einblicke in ihr Konzept von Schrift und Schreiben ermöglichen.

Das Angebot, das das Kategorisieren von Zeichen zum Ziel hatte, machte deutlich, dass alle Kinder den Anfangsbuchstaben ihres Namens und auch den gesamten Schriftzug ihres Namens erkennen konnten. Jedes Kind nahm sich beides ohne zu zögern aus der Tischmitte und kommentierte es mit „das ist meins“. Zwei Kinder merkten sogar an, dass auch die Ziffer 4, welche auf einem weiteren Kärtchen zu finden war, dazu gehörte. Beide Kinder waren zu diesem Zeitpunkt vier Jahre alt. Als nachgefragt wurde, was damit gemeint war, antworteten sieben von neun Kindern, dass da beide Male der Name stünde, die Kinder mit der Ziffer vier antworteten, diese gehöre zu ihrem Namen. Diese Kinder differenzierten nicht zwischen Anlaut und Name, auch nicht zwischen Buchstabe und Ziffer, sie wussten lediglich, dass diese Symbole etwas mit ihnen zu tun hatten. Zwei Kinder konnten bereits Name und Anfangsbuchstabe unterscheiden. Durch dieses Material wurde deutlich, dass die meisten dieser Kinder noch stark im ganzheitlichen Denken verhaftet und noch nicht zu Kategorisierungen, was ein analytisches Vorgehen beziehungsweise die Fähigkeit zur Dekontextualisierung voraussetzt, in der Lage waren.

## Auswertung der empirischen Daten

Auf der Ebene der Produkte zeigte sich das Wissen über Schrift dann besonders gut, wenn die Kinder nach Diktat aufschreiben sollten. So verwendeten sie hier eher Aspekte der Räumlichkeit und Buchstaben oder buchstabenähnliche Zeichen. Es wird vermutet, dass die Kinder hierbei bewusster und intensiver über Schrift nachdenken und somit bewusster auf ihre momentanen Vorstellungen über Schrift zurückgreifen. Auch in der Studie von Rowe<sup>680</sup> entstanden in der Interaktion mit Erwachsenen oder anderen Kindern Schreibungen (*marks*), die Rowe als nicht zufällig bezeichnete, sondern davon ausging, dass dadurch das momentane Verständnis von Schrift des jeweiligen Kindes verdeutlicht wurde. Somit repräsentieren die Schreibungen Bedeutungen, schon lange bevor sie formal konventionalisiert sind (*form follows function*), was auch von Kress<sup>681</sup> betont wird. Und doch legen die vorliegenden Ergebnisse der Studie die Vermutung nahe, dass man Kindern im Vorschulalter in Bezug auf Schrift und Schreiben immernoch viel zu wenig zutraut. Denn mutet man den Kindern das Aufschreiben diktierter Wörter zu, so zeigt sich ein qualitativer Unterschied im Vergleich zu freien Schreibungen.

Aber auch alle anderen entstandenen Produkte zeigten auf, über welches Konzept von Schrift das Kind zu dem Zeitpunkt des Schreibens verfügte, indem zum Beispiel eine piktorale Darstellungsweise oder der Modus der Zickzackgraphie oder bereits Buchstaben und buchstabenähnliche Zeichen verwendet wurden. Hierbei wurde zudem sichtbar, ob Kinder generell Aspekte der Räumlichkeit beim Schreiben berücksichtigten. Möchte man das Produkt jedoch im Hinblick auf Schrifterfahrung einordnen, kann dies nur durch zusätzliche Befragung des Kindes über seine Vorgehensweise erfolgen.

Ein weiterer wichtiger Hinweis auf Schrifterfahrung bietet der Aspekt der Namensschreibung. Es hat sich gezeigt, dass die Kinder in diesem Bereich tendenziell erfahrener waren als beim Verschriften sonstiger Wörter. Dies deutet darauf hin, dass das Schreiben des eigenen Namens eine besondere Bedeutung hat und auch öfter ausgeführt beziehungsweise öfter geübt wird und somit logographisch wiedergegeben wird. An dieser Stelle soll die Frage aufgegriffen werden, ob immer mit einem logographischen Stadium zu rechnen ist, wenn Schriftsprache gelernt wird. Hierzu merkt Bremerich-Vos<sup>682</sup> an, dass diese Annahme aus einer Zeit stamme, zu welcher das Ganzwortlernen im Mittelpunkt stand. Aufgrund der Ergebnisse der Studie kann hierzu gesagt werden, dass Kinder durch Beobachten wichtige Konventionen von Schrift übernehmen, wie zum Beispiel Aspekte der Räumlichkeit, aber auch in Bezug auf Buchstaben und Buchstabenformen. Sie hinterfragen diese Konventionen nicht, wenden sie zunehmend an, so dass diese nach und nach verinnerlicht und automatisiert abgerufen wer-

---

<sup>680</sup> vgl. Rowe 2008

<sup>681</sup> vgl. Kress 2003

<sup>682</sup> vgl. Bremerich-Vos 1996

## Auswertung der empirischen Daten

den. Die Fähigkeit, sich beobachtbare Phänomene zu merken, diese zu gegebener Zeit abzurufen und zunehmend adäquat anzuwenden, ist grundlegend für die Schriftsprachentwicklung. Hinzu kommt, dass Kinder ihren produzierten Formen eigene Bedeutungen zuschreiben, was laut Kress<sup>683</sup> eine wichtige Erkenntnis ist, so bezeichnet er Kinder als „meaning makers“, indem sie Bedeutungen selbst herstellen auf der Grundlage ihrer vorhandenen kognitiven Strukturen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich Einsichten in Funktionen von Schrift und in den Formaspekt derselben nicht nacheinander, sondern gleichzeitig entwickeln, sie bedingen sich quasi wechselseitig. Daraus entwickelt sich schließlich die Einsicht in die sprachstrukturellen Merkmale unseres alphabetischen Schriftsystems.

- Durch welche Angebote konnten die Kinder (neue) Erfahrungen mit Schrift sammeln?

Grundsätzlich trugen alle Angebote dazu bei, dass sich die Kinder mit Schrift entweder produktiv oder rezeptiv auseinandersetzten. Dies erforderte, dass die Kinder Schrift zum Gegenstand ihrer Betrachtung machten. Dies zeigte sich zunächst gleich zu Beginn der Studie, als ein Spaziergang im Umfeld des Kindergartens stattfand und die Kinder sich auf die Suche nach Schrift begeben sollten. Hier wurde deutlich, dass einigen Kindern die Schrift im Umfeld bisher nicht aufgefallen war. Nach einigen „Fundstücken“, welche genauer betrachtet und fotografiert wurden, waren auch diese Kinder zunehmend in der Lage, Schrift an unterschiedlichen Orten zu finden. Sie hatten nun eine Vorstellung davon, wie Schrift aussieht. Am darauffolgenden Tag wurden die dabei entstandenen Fotos gesichtet und darüber gesprochen. Diese Vorgehensweise intensivierte zusätzlich das Wissen darüber, was Schrift ist und wie sie aussieht. Noch Wochen später berichteten einzelne Kinder, dass sie unterwegs Schrift entdeckt hatten. Dieser Spaziergang schärfte bei diesen Kindern somit den Blick für Schrift in der Umgebung.

Bot man den Kindern Kärtchen mit Schriftmaterial an, so waren sie durch das Aufgabenformat dazu herausgefordert, sich intensiv mit der Struktur der Schrift auf dem Kärtchen auseinanderzusetzen, um das Ziel der Aufgabe erreichen zu können (z.B. Paare finden beim Memoryspiel). Dies trug sicherlich dazu bei, dass den Kindern bestimmte Strukturmerkmale von Schrift oder Auffälligkeiten erst dann bewusst wurden, wenn sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten herausfinden sollten. Zudem konnte man den Fokus gezielt auf bestimmte Strukturmerkmale lenken, wenn man die Kinder genauer nach ihren Lösungsstrategien befragte.

---

<sup>683</sup> vgl. Kress 2003

## Auswertung der empirischen Daten

Wichtig für das Sammeln von Erfahrungen mit Schrift war auch das Beobachten anderer Kinder beim Schreiben. Hier begegneten ihnen unterschiedliche Darstellungsmodi von Schrift und jedes Kind hatte die Möglichkeit, sich den Modus herauszufiltern, welcher für den Moment am besten ins eigene Konzept von Schrift passte. Auch Kommentare anderer Kinder über Schreibweisen konnten bei dem einen oder anderen Kind zu einem veränderten Schreibverhalten führen. So kann das Beispiel von Julie und Florine an dieser Stelle erwähnt werden. Julie zwingt Florine den Modus der Zickzackgraphie auf, Florine setzt den Hinweis um, obwohl sie zuvor noch nie durch Zickzackgraphie verschriftet hatte.

Nach jedem Schreibauftrag, der in einem Produkt mündete, wurden die Kinder gefragt, was sie aufgeschrieben hatten und wo das besagte auf dem Blatt stand. Dies förderte die Einsicht in die Bedeutungshaltigkeit der Schrift, so wie dies von Brinkmann und Brügelmann<sup>684</sup> genannt wird, wenn ein Kind erkennt, dass Schrift Träger von Informationen ist, die man als Schreiber hineinlegen und der Leser wieder herausholen kann. Verstärkt wurde diese Einsicht zudem durch das Verbinden der Schreibaufträge mit einer bestimmten Funktion. Beschriftet man zum Beispiel Etiketten, so ist ganz klar, was sich im dazugehörigen Behälter befindet. Schreibt man einen Einkaufszettel, so befinden sich nach dem Einkaufen die notierten Begriffe in der Einkaufstasche. Da noch keines der Kinder zu diesem Zeitpunkt lesen konnte, war der unmittelbare Nutzen der Funktion noch nicht möglich, dennoch wurde den Kindern auf diese Weise quasi nebenbei vermittelt, wozu Schrift da ist und wofür man sie braucht.

Folgende Elemente stellen sich als hilfreich für das Sammeln von Erfahrungen mit Schrift heraus:

- Die Begegnung mit Schrift und Schriftmaterial.
  - Das Beobachten anderer beim Schreiben oder Hantieren mit Schrift.
  - Das gezielte Nachfragen über Lösungsstrategien.
  - Kommentare anderer Kinder über Schreibweisen.
  - Das Vermitteln der Funktionen von Schrift.
- 
- Durch welche Angebote wurden welche Formen der Interaktion herausgefordert?

Wie bereits mehrfach erwähnt, waren sowohl die Kind-Kind-Interaktion als auch die Erwachsenen-Kind-Interaktion wichtige Interaktionsformen. Nun soll genauer betrachtet werden, wann welche Form gewählt wurde.

---

<sup>684</sup> Brügelmann & Brinkmann 1994, S. 44



## Auswertung der empirischen Daten

Die häufigsten Kind-Kind-Interaktionen fanden dann statt, wenn die Kinder die Möglichkeit hatten, sich beim Schreiben oder in der Auseinandersetzung mit Schrift zu beobachten. So waren Kommentare über das Geschriebene anderer oder über die eigene Schreibweise möglich. Dies fand vor allem beim Eintrag ins Ich-bin-da-Heft und bei freien Schreibaufgaben statt. Gab man den Kindern ein Material in die Hand, mit welchem sie gemeinsam hantieren beziehungsweise spielen durften, kamen sie über Schrift und ihre Lösungswege ins Gespräch. Die Gruppe durfte jedoch nicht zu groß sein, so dass sich die Kinder in Ruhe aufeinander einlassen konnten. Auch durfte die Anforderung, die das Material an die Kinder stellte, nicht zu hoch sein, weil dies schnell zu einer Überforderung führte und die Kinder somit nicht produktiv mit der Aufgabe umgehen konnten. Waren die Anforderungen zu komplex (zum Beispiel zu viele Kärtchen auf einmal, zu ähnliche Schreibweisen), zeigte sich dies auch daran, dass sich die schriftunerfahreneren Kinder reaktiv-nachahmend verhielten (Ina plappert Amy nach) oder ein schrifterfahreneres Kind aufgefordert wurde, zu helfen. Der Modus der Ko-Konstruktion trat nur dann auf, wenn zwei gleichwertige Partner mit einer Aufgabe beschäftigt waren, die zwar anspruchsvoll war, sie aber nicht überforderte und gemeinsam gelöst werden konnte (Lottospiel).

Hatten die Kinder Schwierigkeiten bei der Problemlösung, so war die Unterstützung der erwachsenen Person wichtig. Dies war bei den Angeboten, die zum Schreiben herausfordern sollten, kein einziges Mal der Fall, lagen Stifte und Papier oder das Ich-bin-da-Heft bereit, fingen die Kinder von sich aus an zu schreiben. Sollten sich die Kinder jedoch mit Schriftmaterial auseinandersetzen, musste die Versuchsleiterin das Geschehen oft lenken, Tipps geben oder Lösungswege direkt aufzeigen anhand eines Beispiels. An dieser Stelle wäre es interessant gewesen, das Angebot mit nur einem Kind wahrzunehmen, um auf die Ebene wechselseitiger Dialoge zu gelangen. Waren mehrere Kinder beteiligt, war dies nicht möglich. Das Involvement der erwachsenen Person war bei den Angeboten, die den Umgang mit Schrift initiierten, am meisten gefordert. Der Impuls zur Auseinandersetzung mit Schrift ging auch immer von der Versuchsleiterin aus, es wurde zur Routine. Im Folgenden werden weitere charakteristische Abläufe und Routinen innerhalb des Szenarios beschrieben.

### **6.5.3 Charakteristische Abläufe innerhalb des Szenarios**

Jedes Szenario enthielt bestimmte Elemente, die von der Versuchsleiterin im Vorfeld überlegt wurden und auch immer gleichblieben. Dies war insofern wichtig, dass sich Routinen einstellen konnten, welche den Kindern Sicherheit gaben, aber möglicherweise auch zu Schreibroutinen führen konnten. Zunächst stand immer der Eintrag ins Ich-bin-da-Heft an. Es saßen immer alle Kinder um den Tisch herum und konnten das jeweilige Kind beim Eintragen beobachten. Danach wurden die Kinder in eine bestimmte Situation hineingeführt, aus

## Auswertung der empirischen Daten

welcher heraus sich das Schreibangebot „wie von selbst“ entwickelte, was folgender Transkriptauszug verdeutlicht:

Transkript vom 09.07.2010

(Erklärung zu der Situation vor dem Auszug: Die Kinder hatten Murmeln, Rosetten, Perlen und Knöpfe auseinandersortiert und in verschiedene undurchsichtige Behälter gefüllt.)

[...]  
VL: Ja, was können wir machen, damit wir schneller erkennen, was wo drin ist? (-) was können wir machen? ,m'hm sonst müssen wir ja immer raten (2,0) schaut mal << zeigt Etiketten>> (-- ) habt ihr eine Idee, was wir machen können, damit wir wissen was da drin ist?

[...]  
Mia: drauf (-) drauf kleb=n  
VL: Und? (-) einfach so? Dann wissen wir ja auch nicht, was drin ist (1,0). Was machen wir?  
Chayenne: Draufmalen.  
VL: Was malst du drauf?  
Chayenne: Ähm den Namen  
[...]

Wichtig war, dass jeder Schreibauftrag mit einer Funktion verbunden war, so dass die Kinder eine Art Schreibziel vor Augen hatten und auch wussten, warum es notwendig war, an dieser Stelle etwas aufzuschreiben. Bekamen die Kinder ein Angebot, welches den Umgang mit Schriftmaterial initiierte, wurde das Material zunächst ausgelegt, so dass alle Kinder es sehen konnten. Anschließend durften sich die Kinder darüber äußern, was sie bereits kennen und was man damit wohl tun könnte und durften ausprobieren. Nach dieser Sichtungsphase wurde den Kindern die Vorgehensweise erklärt.

Die Kinder mussten die Angebote nicht wahrnehmen, sie hatten stets die Möglichkeit, sich zum Beispiel einfach nur ein Blatt Papier und einen Stift zu nehmen, um etwas zu schreiben, oder den Raum zu verlassen, wenn sie keine Lust auf das Angebot hatten. Letzteres kam jedoch nie vor. Papier und Stifte entwickelten sich generell zur Routine, diese waren immer vorhanden und die Kinder wussten recht schnell, was man damit tun kann, nämlich schreiben. Dabei stellten sich vor allem die angebotenen Filzstifte als ein besonders attraktives Schreibgerät für die Kinder heraus. Wollten die Kinder ein Angebot verändern, so war dies auch möglich. So hatte die Versuchsleiterin zum Beispiel geplant, ein Lottospiel mit den Kindern zu spielen. Sie legte das Material bereit, der Wunsch der Kinder war aber zunächst ein anderer, sie wollten lieber erst noch Mama und Papa schreiben, was folgender Transkriptauszug zeigt.

Trankript vom 06.05.2010:

[...]  
VL: So: wenn ihr alle noch schreiben wollt, ich hab natürlich auch Zettel da kein Problem, wer schreiben will darf schreiben.  
[...]

## Auswertung der empirischen Daten

Fabian: <<streckt>> Mama Papa  
Amy: Mama  
VL: Ehrlich, dann geb ich dir mal ein Blatt und einen Stift <<legt Papier und Stift vor Amy>> Fabian möchte auch schreiben, also gut.  
Mia: ich a:auch  
[...]  
VL: Wir können auch ein Spiel spielen.  
[...]  
Sara: Mama und Papa schreiben  
VL: ok dann bin ich mal gespannt  
[...]  
VL: Chayenne, was magst du mal machen? Magst du mit mir was spielen, oder magst du auch schreiben?  
Chayenne: <<schüttelt mit dem Kopf>> Ich mag auch schreiben.  
VL: Du magst auch schreiben? Bitteschön Papier und einen Stift für dich.  
Und du <<schaut Florine an>> Florine, was magst du machen?  
Florine: <<pp> schreiben  
VL: auch schreiben?  
Florine: <<nickt>>  
[...]

Die Kinder wussten nach einiger Zeit auch, dass sie zu ihren Schreibprodukten oder Vorgehensweisen befragt werden würden, es entwickelte sich zu einer weiteren Routine. Vergaß die Versuchsleiterin nachzufragen, so kam es vor, dass die Kinder dies einforderten.

### Transkript vom 09.07.2010

[...]  
VL: Super Chayenne(-) prima darf ichs mitnehmen?  
Chayenne: Was hast du musst noch fragen, was ich gemalt hab.  
VL: Was hast du geschrieben?  
Chayenne: Ma:::ma:: Opa und Papi::: und Omi::: und Opi:: und noch  
(---) (mehr)  
[...]

Die flexible Vorgehensweise innerhalb des pädagogischen Szenarios machte den Kindern einerseits deutlich, dass die Teilnahme freiwillig war, andererseits entstand dadurch auch kein Leistungsdruck. Die Kinder konnten ganz ungezwungen mit dem Material umgehen, ihr Können erproben, Misserfolge gab es nicht. Jedem Kind wurde das Schreiben ganz selbstverständlich zugetraut, es gab kein richtig oder falsch, jedes Ergebnis wurde gewürdigt. Die Erfahrung, etwas aus eigener Anstrengung heraus erreicht zu haben, stärkt die Erfolgszuversicht. Werden die Kinder zudem gelobt und ermutigt, etwas auszuprobieren, wird die Bereitschaft, sich für ein Ziel anzustrengen, zusätzlich gefördert. Motivierende Schreibansätze führen noch nicht automatisch zu schreibmotivierten Kindern. Man weiß, dass es in der Schule einige Kinder gibt, die nicht gern schreiben, weil sie es nicht (gut) können. Somit ist das Vermitteln von Könnenserfahrungen bereits von Anfang an ein zentrales Element, um die Motivation für weiteres Schreiben aufrecht zu erhalten. Zeigt man zusätzlich Interesse an dem, was die Kinder geschrieben haben und erkennt man die Lösung auch an, so stärkt dies das Zutrauen in das eigene Können.

## Etappen vorschulischer Schrifterfahrung

Am Ende eines jeden Besuchs bekamen die Kinder einen Ausblick darauf, was sie beim nächsten Besuch erwartet, um sie bereits darauf einzustimmen aber auch, um sie neugierig zu machen.

Zusammenfassend können folgende Elemente als Routinen bezeichnet werden:

- Einsammeln der Kinder und Eintrag ins Ich-bin-da-Heft
- Ein Angebot ergibt sich aus der Situation heraus
- Das Lösen der Aufgabe wird jedem Kind selbstverständlich zugetraut
- Aktivität der Kinder/ wenn notwendig Hilfestellung durch die Versuchsleiterin
- Flexibles Abändern der Angebote
- Befragung der Kinder zur Lösung/ zum Produkt
- Würdigung der Ergebnisse
- Ausblick auf den nächsten Besuch

Ein wichtiges Ziel der Studie war es, Hinweise zu finden, welche auf das Vorhandensein von Erfahrungen mit Schrift schließen lassen. Es hat sich gezeigt, dass diese sozial vermittelten Erfahrungen mit Schriftkultur zum einen über frühe Schreibungen sichtbar werden (auf der Ebene der Schreibprodukte), zum anderen anhand von Äußerungen, die während des Schreibens, als Kommentierung von Schreibweisen oder Geschriebenem (auf der Ebene der Prozesse) getätigt werden. Sowohl die frühen Schreibprodukte als auch die verbalen Äußerungen über Schrift und Schreiben sind unterschiedlicher Art. Dies beruht auf den konstruktiven Prozessen der Lernenden, wenn sie sich mit dem Lerngegenstand Schrift auseinandersetzen. Dabei entwickelt jedes Kind eigene Vorstellungen und Konzepte über Schrift, um diese durch weitere Begegnungen mit Schrift zu verändern und zu erweitern. Nachdem nun das pädagogische Szenario reflektiert wurde, welches Begegnungen mit Schrift möglich gemacht hat, wird im folgenden Kapitel ein Modell vorgestellt, welches auf der Grundlage der Ergebnisse der Studie entwickelt wurde. Es zeigt auf, welche Etappen Kinder zurücklegen, wenn sie sich dem Gegenstand Schrift annähern.

## 7 Etappen vorschulischer Schrifterfahrung

In der zuvor beschriebenen Studie zum frühen Schreiben wurden die unterschiedlichen Vorstellungen und Konzepte von Schrift als sukzessive Annäherung an den Gegenstand Schrift bezeichnet. Abbildung 75 zeigt Etappen auf, welche diese sukzessive Annäherung an Schrift aufzeigen. Die Übersicht speist sich zum Teil aus den theoretischen Grundlagen des Theoriekapitels,<sup>685</sup> aber auch aus Hinweisen, welche den Daten der Studie entnommen wurden. Die Übersicht bezieht sich auf Beobachtungen zu vorschulischen Schreibaktivitäten, also bevor der gesteuerte Schriftspracherwerb durch Schule und Unterricht einsetzt. An die Übersicht können die derzeit existierenden Schriftspracherwerbsmodelle anknüpfen. Das Modell ist spiralförmig angelegt, um auf diese Weise aufzuzeigen, dass Erkenntnisse, welche einmal erworben wurden, nicht verloren gehen, sondern weiterentwickelt und in tiefergreifende Erkenntnissen überführt werden. Es diesem Grund wird die Spirale nach oben hin zunehmend breiter, um den Zugewinn an Erkenntnissen symbolhaft darzustellen. Es soll die Annahme eines lineareren Entwicklungsverlaufs vermieden werden, denn der Erwerb von Einsichten in die verschiedenen Facetten von Schrift verläuft sehr individuell und kann sich zeitlich überlappen. Zudem liegen auf den einzelnen Etappen in sich noch einmal qualitative Unterschiede in den darin beschriebenen Erkenntnissen vor. Die Spirale steht symbolhaft für den langen und zum Teil holprigen Weg durch das Labyrinth der Schriftsprache. Zunächst befinden sich die Kinder auf einem schmalen Pfad, der durch zunehmende Erkundungen und daraus resultierenden Erfahrungen immer breiter wird. Die Beschreibung der Übersicht beginnt am unteren Eingang der Spirale, also dann, wenn die Kinder damit beginnen, sich durch Begegnungen mit Schrift auf den Weg zu machen. Das Ziel ist nicht gekennzeichnet, da der Weg in die Schriftsprache nie endet, es werden ein Leben lang neue Begegnungen mit Schrift stattfinden, um daraus neue Erkenntnisse über den Gegenstand Schrift zu gewinnen. Im Folgenden werden die einzelnen Etappen genauer beschrieben.

---

<sup>685</sup> siehe Kapitel 5

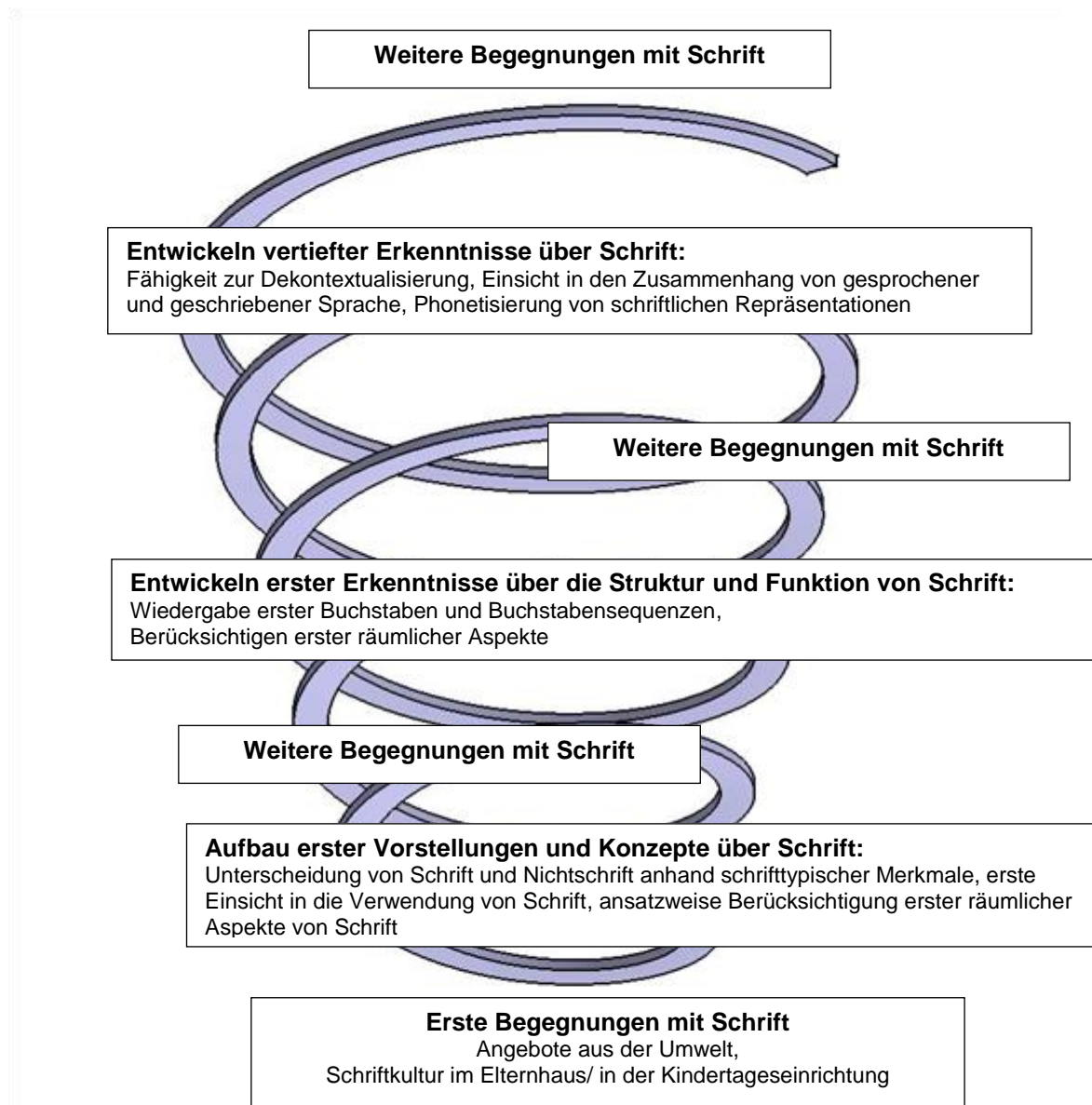


Abb. 75: Etappen vorschulischer Schrifterfahrung<sup>686</sup>

Grundlage für eine sukzessive Annäherung an Schrift ist eine anregende Umwelt, welche gesellschaftsbedingt bereits konventionelle Schriftzeichen bietet und somit **Begegnungen mit Schrift** möglich macht. Hier obliegt es den Kindern, ob und inwiefern sie diese Schriftzeichen aus ihrer Umwelt zum Gegenstand ihres Interesses machen. Das Wahrnehmen von Schrift ist abhängig von den kognitiven Schemata, über welche die Kinder in Bezug auf Schrift bereits verfügen. Diese steuern die Intensität der Wahrnehmung von Schrift. Dieser Prozess verläuft eher ungesteuert, kann jedoch zum Anlass für eine bewusste Auseinandersetzung mit derselben werden, sobald Schrift entweder durch das Kind selbst oder durch eine andere Person thematisiert oder verwendet wird. Zusätzlich können das Elternhaus und

<sup>686</sup> Die Graphik der Spirale stammt von folgender Internetadresse: [ww3.cad.de](http://ww3.cad.de), abgerufen am 06.08.2014

## Etappen vorschulischer Schrifterfahrung

die Kindertageseinrichtung Elemente einer Schriftkultur anbieten.<sup>687</sup> Diese Angebote sind in der Regel bewusst (*Sieh mal, da steht dein Name.*) oder auch unbewusst (*Kind beobachtet Schriftnutzung im Alltag, z.B. Schreiben eines Einkaufszettels*) gesteuert durch schriftkompetentere Partner. Diese Angebote können die Wahrnehmung von Schrift intensivieren und dazu führen, dass Schrift Gegenstand der Aufmerksamkeit und des Interesses wird. Gemeint sind damit vor allem Lese- und Schreibvorbilder, das Vorlesen und/ oder Betrachten von Kinderbüchern, das Sprechen über Vorgelesenes und Geschriebenes und das Bereitstellen von Schreibwerkzeugen und Papier.

Ausgehend von diesen Begegnungen mit Schrift entwickeln die Kinder **erste Vorstellungen und Konzepte über Schrift**, welche zu Beginn noch recht diffus sind, im Laufe der Auseinandersetzung mit Schrift jedoch strukturierter werden. So erkennen die Kinder zunächst, was Schrift ist und was Schrift von Nichtschrift unterscheidet, nämlich, dass Schreibhandlungen anhand beobachtbarer typischer Merkmale erkannt werden können. Laut Twiehaus<sup>688</sup> stellen sich die Formen der Schriftwiedergabe als ein Differenzierungsprozess dar, der in seinen ersten Phasen mit zunächst nur wenigen und einfachen Analogien zur Schrift einsetzt, in seinem weiteren Verlauf aber immer mehr und komplexere Kennzeichen der Schrift und des Schreibens einbezieht mit dem Ziel, möglichst große Ähnlichkeit zur Schrift herzustellen. Auf der untersten Ebene handelt es sich um rein motorische Nachahmungen, die auch das Prinzip der Linearität und der links-rechts-Ausrichtung beinhalten können, meist schon bevor buchstabenähnliche Zeichen geschrieben werden. Dies zeigt sich zum Beispiel in Form von Zickzackgraphie, dem sogenannten Kritzelschreiben. Zudem beobachten die Kinder, was Menschen mit Schrift tun und erkennen auf diese Weise, wozu Schrift da ist.

Je länger und intensiver die Kinder Schreibvorbilder beobachten, umso differenzierter werden ihre Nachahmungen und umso schneller entwickeln die Kinder **erste Erkenntnisse über die Struktur von Schrift**. Es bleibt nicht bei der Nachahmung der Schreibbewegungen, sondern die Kinder erproben sich nun im Nachahmen der Buchstaben, die von den Schreibvorbildern verwendet werden oder die sie in ihrer Umwelt sehen, was sich in Form von buchstabenähnlichen Zeichen zeigt, häufig auch spiegelverkehrt. Aus buchstabenähnlichen Zeichen werden zunehmend konventionelle Buchstaben. Hier tritt häufig das Merkmal der Wiederholung und Permutation<sup>689</sup> auf, was bedeutet, dass Kinder über ein kleines Repertoire an Buchstaben verfügen und nun damit Wörter konstruieren, indem sie Buchstaben zu Ketten aneinanderreihen. Hier können die Beobachtungen von Ferreiro<sup>690</sup> bestätigt werden,

---

<sup>687</sup> siehe hierzu Kapitel 4.4 early literacy

<sup>688</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 112

<sup>689</sup> vgl. Twiehaus 1979, S. 112

<sup>690</sup> vgl. Ferreiro 1999, S. 26

## Zusammenfassung der Ergebnisse

nämlich dass Kinder hierbei das Prinzip der internen qualitativen Variationen (es müssen unterschiedliche Buchstaben oder buchstabenähnliche Zeichen aneinandergereiht werden) und das Prinzip der minimalen Quantität berücksichtigen. Zu letzterem kann gesagt werden, dass auch die Kinder der vorliegenden Studie mindestens drei Buchstaben oder buchstabenähnliche Zeichen aneinanderreichten, wenn sie Wörter verschriftet haben, so wie dies von Ferreiro im spanischen Sprachraum beobachtet werden konnte. Sobald die Kinder diese Prinzipien beherrschen, wissen sie auch, dass objektive Unterschiede in der Buchstabenkette zu unterschiedlichen Bedeutungen der Wörter führen.

Diese Einsichten sind wichtige Erkenntnisschritte und können durch intensivere Begegnungen mit Schrift weiter zunehmen. Je häufiger und intensiver diese Begegnungen mit Schrift stattfinden, umso mehr differenzieren sich diese Vorstellungen über Schrift aus. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass je mehr ein Kind über Funktion und Aufbau der Schrift weiß, umso differenzierter nimmt es Schrift in seiner Umgebung wahr. Allmählich **vertiefen sich die Erkenntnisse über die Struktur der Schrift**, indem die Kinder den Zusammenhang zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache erkennen. Dies geht einher mit der Fähigkeit zur Dekontextualisierung, zudem spielt die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne eine bedeutende Rolle. Die Kinder beginnen nun, Wörter auf ihren Lautbestand hin abzuhören und Buchstaben zuzuordnen. Auch hier gibt es unterschiedliche Annäherungsgrade. Der weitere Verlauf der Entwicklung wird in den Schriftspracherwerbsmodellen<sup>691</sup> aufgezeigt und soll an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden.

## 8 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit setzte sich mit dem frühen Schreiben auseinander. Die zentralen Ausgangsfragen waren, woran sich vorschulische Schrifterfahrung zeigt und ob diese initiiert und gefördert werden kann. Auch wurden in dieser Arbeit Hypothesen formuliert, welche im Laufe dieses Kapitels Berücksichtigung finden sollen.

Da sich die Aufmerksamkeit der Forschung immer mehr auf das frühe Lesen- und Schreibenlernen richtet, erfolgte im Theorieteil eine Aufarbeitung unterschiedlicher Forschungen zum frühen schriftsprachlichen Lernen. Zudem ist die Arbeit eng verknüpft mit aktuellen Diskussionen um frühe Bildung. Forschungserkenntnisse in der Frühpädagogik<sup>692</sup> haben einen Zusammenhang zwischen frühkindlichen Bildungsprozessen und dem schulischen Erfolg aufgezeigt. Es wurde unter anderem der Wunsch geäußert, die sowohl qualitativ als auch

---

<sup>691</sup> siehe Kapitel 4.6

<sup>692</sup> z.B. die Studie von Tietze et al. 1998



## Zusammenfassung der Ergebnisse

quantitativ unterschiedlichen Erfahrungen mit Sprache in der Familie durch entsprechende Angebote in den Kindertageseinrichtungen zumindest teilweise zu kompensieren. So lässt sich in nahezu allen Bildungsplänen für Kindertageseinrichtungen ein Auftrag zur Literacy-Erziehung finden.

Die Arbeit zeigte auf, dass der Terminus Literacy ein breites Bedeutungsspektrum besitzt. Er ist nicht nur konzeptionell, sondern auch terminologisch schwer zu fassen. Literacy ist nicht etwas, über das man verfügt oder nicht, sondern Literacy entspricht einem Set sozialer Praktiken, das sich in seiner Verfügbarkeit und Ausgestaltung von Person zu Person unterscheidet.<sup>693</sup> Des Weiteren ist die Ausformung von Literacy ein lebenslanger Prozess und wird zu allen Zeiten und in verschiedenen Handlungsfeldern im Gebrauch weiterentwickelt.<sup>694</sup> Vertreter der New Literacy Studies<sup>695</sup> sehen Literacy als Konstrukt für Schrifterfahrung an.

1925 führte Hetzer<sup>696</sup> eine Studie zum vorschulischen Schreiben durch und kam zu dem Ergebnis, dass der Nachahmungstrieb der einzige Beweggrund für Kinder sei, schreiben zu lernen. Mit Blick auf die Ergebnisse aktuellerer Studien<sup>697</sup> kann man sagen, dass diese Sichtweise eine sehr einseitige ist. In der Zwischenzeit hat sich die Gesellschaft und somit auch die Kindheit an sich stark verändert, Kinder sind permanent von Schrift umgeben, auch das Nutzen neuer Medien trägt dazu bei. Zudem hat sich der Blick auf das Lernen der Kinder insofern gewandelt, dass vom aktiv lernenden Kind ausgegangen wird und nicht mehr von einem Reize aufnehmenden Wesen.

Die Studie, welche dieser Arbeit zugrunde liegt, griff diese konstruktivistische Sichtweise auf Lernen auf und ging davon aus, dass schon kleine Kinder unterschiedliche Vorstellungen über die Funktionen von Schrift und die Struktur ihres Aufbaus entwickelt haben. Diese entstünden auf der Grundlage von Erfahrungen, die die Kinder in der sie umgebenden Schriftkultur bereits gesammelt haben und eben nicht nur aufgrund eines Nachahmungstriebes, der sie dazu bewegt, sich dem Gegenstand Schrift zu widmen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass tatsächlich schon bei diesen sehr jungen Kindern, die an der Studie teilgenommen hatten, zahlreiche Erfahrungen mit Schrift vorlagen, die sowohl quantitativ als auch qualitativ sehr unterschiedlicher Natur waren. Es wurde angenommen, dass sich Hinweise auf Schrifterfahrung zum einen auf der Produktebene, also anhand von Notaten, die Kinder anfertigten und zum anderen auf der Prozessebene, anhand von verbalen Äußerungen, die Kinder vor, während oder nach dem Schreiben äußerten, zeigen.

---

<sup>693</sup> vgl. Barton 1994

<sup>694</sup> vgl. Nickel 2007

<sup>695</sup> z.B. Barton und Hamilton 2003

<sup>696</sup> vgl. Hetzer 1925

<sup>697</sup> z.B. Ferreiro 1996/ Lenel 2005/ Rowe 2008

## Zusammenfassung der Ergebnisse

Es stellte sich heraus, dass durch das Hinzuziehen dieser Äußerungen über Schrift nachvollzogen werden konnte, welche Absichten und Bedeutungen sich hinter den Schreibprodukten der Kinder verbargen. So kann das, was Kinder während ihres Kritzelschreibens tun, als absichtsvolles Experimentieren mit inneren oder äußeren Vorstellungen angesehen werden. Dieser Gedanke führte schließlich dazu, dass in der hier vorliegenden Studie grundsätzlich herausgefunden werden sollte, inwiefern sich Vorstellungen der Kinder über Schrift zeigen und ob diese beeinflusst werden können. Hierzu wurde Hypothese eins formuliert:

- Durch die gezielte Auseinandersetzung mit Schrift verändern sich die Vorstellungen der Kinder über Schrift und Schreiben.

Blickt man auf die Ergebnisse, die sich auf der Produktebene zeigen, so ließen sich aus den Notaten Hinweise auf bereits vorhandene Vorstellungen ableiten. Es konnten anhand von Kategorien, in welche die entstandenen Notate der Kinder eingeordnet wurden, Präliteraltätswerte zugeschrieben werden. Es zeigte sich hier ein heterogenes Bild, dennoch konnten anhand dieser Werte zwei unterschiedliche Entwicklungstypen herausgefiltert werden. Dies war auf der einen Seite der konstante Typ, welcher über einen längeren Zeitraum hinweg ein konstantes Präliteraltätsniveau aufwies. Zum anderen gab es Kinder, deren Entwicklungsprofil sehr sprunghaft wirkte, der Präliteraltätswert sich häufig veränderte, was darauf zurückgeführt wurde, dass sich diese Kinder beim Schreiben in unterschiedlichen Zugangsweisen erprobten. Sie wurden als explorative Typen bezeichnet. Es deutete sich an, dass die Zuordnung zu einem Typen nicht endgültig sein musste, es konnte durchaus möglich sein, vom explorativen Typen zum konstanten Typen zu wechseln, was das Beispiel von Fabian<sup>698</sup> zeigte. Anders herum ist dies sicher auch möglich, konnte in der Studie jedoch nicht beobachtet werden. Im Laufe der Studie konnte eine Steigerung des Präliteraltätsniveaus im Gesamten verzeichnet werden, was darauf hindeutet, dass sich durch die intensiven Begegnungen mit Schrift über einen längeren Zeitraum hinweg das Bewusstsein der Kinder für Schrift verändert zu haben scheint. Somit kann Hypothese eins an dieser Stelle bezogen auf die neuen Kinder der Studie bezüglich der Ergebnisse auf der Produktebene bestätigt werden. Der Bereich der Namensschreibung wurde als Sonderfall bezeichnet, da es sich zeigte, dass die Kinder hier erfahrener im Schreiben desselben waren. Hier lag die Vermutung nahe, dass dieser vorrangig durch Nachahmungshandlungen verschriftet wird, denn ihrem Namen begegnen die Kinder im Alltag sehr oft und bekommen diesen zudem häufiger vorgeschrieben.

Ein umfassendes Bild ergab sich jedoch erst mit Blick auf die verbalen Äußerungen. Das Sprechen über und die Beschäftigung mit Schrift sind wichtig für die Entwicklung von

---

<sup>698</sup> siehe Abbildung 43

## Zusammenfassung der Ergebnisse

Sprachbewusstheit. Dies zeigte sich durch die Art und Weise, wie Kinder sich über Schrift und Schreiben äußerten. Um dies genauer herauszufinden, wurden auf der Prozessebene Merkmale formuliert als Versuch, sukzessive Annäherungsgrade an Schrift aufzuzeigen, welche wiederum Rückschlüsse auf die Erfahrungen der Kinder mit derselben erlauben sollten. Anhand dieser verbalen Äußerungen über Schrift konnte gezeigt werden, dass die Vorstellungen der Kinder über Schrift eben nicht nur auf Nachahmung von Schreibhandlungen, -bewegungen oder Buchstabenformen basierten, sondern tatsächlich auch Einsichten anderer Art damit einhergingen. Somit scheinen sich äußerliches, beobachtbares Verhalten mit inneren Vorgängen zu verbinden, wie dies von Andresen<sup>699</sup> vermutet wurde. Gerade durch die differenzierten metakognitiven Äußerungen, welche manche Kinder bereits über Schrift tätigten, konnte nachgewiesen werden, dass sie durchaus in der Lage waren, bereits Strukturmerkmale von Schrift zu benennen, was keine Nachahmungshandlung darstellte, da ihnen dies niemand vorgesagt hatte, dieses Wissen also bereits vorhanden sein musste. Einzelne Kinder der Studie konnten sich konkret darüber äußern, was das Schreiben ausmache, nämlich dass Wörter aus Buchstaben bestehen, manche Kinder konnten bereits einzelne Buchstaben richtig benennen, gleiche Wörter anhand prägnanter Bestandteile einander zuordnen, Schrift von Nichtschrift unterscheiden und dies durch entsprechende Kommentare kundtun. Amy konnte sogar anhand eines Wortes benennen, ob es sich um ein langes oder ein kurzes Wort handelt (Oma hat drei Buchstaben und Amy auch) und zeigte am letzten Erhebungstag sogar, dass sie den Lautbezug erkannt hatte. Insgesamt wussten die meisten Kinder, wie schreiben aussieht, dass man dabei Symbole verwendet und diese auf eine bestimmte Art und Weise auf dem Papier verteilt, oder auch, dass dabei Auf- und Abbewegungen notwendig sind. Auch konnten fast alle Kinder sehr schnell die Tätigkeiten malen und schreiben voneinander unterscheiden. Insgesamt fiel auf, dass die Kinder bezüglich des Aspekts der Räumlichkeit schon sehr früh wussten, dass es das Prinzip der Linearität gibt, Symbole also zeilenförmig angeordnet und diese zudem auch noch von links nach rechts aufgeschrieben werden müssen.

Diese Beobachtung machte auch Twiehaus<sup>700</sup> 1979 bei der Auswertung der Briefe, die die Kinder ihrer Studie geschrieben hatten. Auch sie stellte fest, dass die Kinder wesentliche Gestaltmerkmale berücksichtigen, wenn sie schreiben. Twiehaus spricht jedoch von einem Nachahmungsvorgang bei welchem ein Urbild in einem Abbild wiedergegeben wird.<sup>701</sup> Dieser Annahme kann aufgrund der Ergebnisse der dieser Arbeit zugrunde liegenden Studie nur teilweise zugestimmt werden. Richtig ist, dass die Formen der Schriftwiedergabe sich als ein Differenzierungsprozess darstellen, der von wenigen einfachen Analogien zur Schrift einsetzt

---

<sup>699</sup> vgl. Andresen 2005, S. 141

<sup>700</sup> vgl. Twiehaus 1979

<sup>701</sup> Twiehaus 1979, S. 112

## Zusammenfassung der Ergebnisse

und zunehmend komplexere Kennzeichen von Schrift und Schreiben einbezieht. Doch hier muss ganz deutlich gesagt werden, dass aufgrund von metakognitiven Äußerungen der Kinder belegt werden kann, dass die Kinder nicht nur Symbole und motorische Abläufe nachahmen, sondern auch Einsichten anderer Art beim Schreiben eine Rolle spielen. Dies lässt sich mit der konstruktivistischen Sichtweise auf den Schriftspracherwerb vereinbaren, wo von Rekonstruktionsprozessen von Schrift die Rede ist, indem Kinder die Schrift in ihrem Kopf konstruieren und quasi neu erfinden, jedoch auf der Basis der zur Verfügung stehenden Muster und Schemata, also Erfahrungen, die bereits mit Schrift gemacht wurden. Brügelmann und Brinkmann<sup>702</sup> sprechen diesbezüglich von Einsichten, welche Kinder in Bezug auf Schrift gewinnen müssen, Valtin<sup>703</sup> spricht gar von kognitiver Klarheit bezüglich der Form und Struktur von Schrift, was sich in den jeweiligen Modellen zum Schriftspracherwerb der eben genannten Autoren widerspiegelt. Auch Spitta<sup>704</sup> spricht in ihrem Modell zur Entwicklung der Rechtschreibung von „Privatschreibungen“, welche Einblicke in den Stand der aktuellen Theoriebildung eines Kinders über die Rechtschreibung geben.

Abgesehen von den Strukturmerkmalen von Schrift kannten einige Kinder bereits unterschiedliche Funktionen von Schrift. Hier wurden zwar häufig Gründe genannt, die erst später oder aufgrund sozialer Anforderungen wichtig zu sein schienen (das braucht man für die Schule, damit man Hausaufgaben machen kann), dennoch zeigten sich hier Vorstellungen über die Verwendung von Schrift. Um diese Vorstellungen offen zu legen, war ein gezieltes und hartnäckiges Nachfragen wichtig. Scheinen Kinder also doch schon Funktionen von Schrift zu kennen, bevor sie sich über deren Aufbau und Struktur bewusst werden, so wie dies Early Literacy-Konzepte<sup>705</sup> andeuten? Insgesamt zeigte die Art der Äußerung (positiv, negativ, differenziert), über welches Wissen in Bezug auf Schrift die Kinder in dem Moment verfügten und dies war oftmals mehr als das, was anhand der Notate vermutet werden konnte. Hier kann auch die Schwachstelle an den derzeit existierenden Schriftspracherwerbsmodellen verdeutlicht werden, die meisten dieser Modelle sind stark auf das Produkt fixiert, die Wahrnehmungs- und Denkvorgänge der Kinder werden darin gar nicht oder nur am Rande erwähnt, was unter Punkt 5.2 im Theorieteil bereits ausführlich dargelegt wurde.

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie legen die Vermutung nahe, dass man Kindern im Vorschulalter in Bezug auf Schrift und Schreiben immernoch viel zu wenig zutraut. Denn mutet man den Kindern das Aufschreiben diktierter Wörter zu, so zeigt sich ein qualitativer Unterschied im Vergleich zu freien Schreibungen. Die Kinder berücksichtigten hier häufiger

---

<sup>702</sup> vgl. Brügelmann und Brinkmann 1994

<sup>703</sup> vgl. Valtin 2001<sup>2</sup>

<sup>704</sup> vgl. Spitta 1994 (6. Auflage)

<sup>705</sup> Zum Beispiel das HSCDL\_Framework, welches vom U.S. Department of Health and Human Services 2011 entwickelt wurde

## Zusammenfassung der Ergebnisse

Strukturmerkmale von Schrift als sie dies bei ihren freien Schreibungen taten. Sie schienen bewusster und intensiver über Schrift nachzudenken und griffen somit bewusster auf ihre momentanen Vorstellungen über Schrift zurück.

Dem stehen Sichtweisen<sup>706</sup> gegenüber, die davon ausgehen, dass Kinder zu Beginn des Schriftspracherwerbs noch keine Vorstellung davon haben, wozu das Lesen und Schreiben diene. Diese Vorstellungen über Sinn und Zweck von Lesen und Schreiben sind jedoch wichtig, um ein Interesse dafür zu entwickeln, diese Fähigkeiten zu erlernen.<sup>707</sup> Die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie zeigen, dass sich Vorstellungen bezüglich beider Bereiche gleichzeitig entwickeln können, wenn die Umgebung Angebote bereit stellt, die Einsichten sowohl in Funktionen als auch in den Aufbau und die Struktur von Schrift ermöglichen.

Gespräche mit den Erzieherinnen des beteiligten Kindergartens während des Erhebungszeitraums zeigten auf, dass sich die Besuche auf das Verhalten der Kinder, aber auch auf das der Erzieherinnen positiv auswirkten. So konnten die Erzieherinnen beobachten, dass die teilnehmenden Kinder insgesamt aufmerksamer auf Schrift geworden sind. Sie bemerkten auf einmal überall in der Einrichtung Schrift, Ina wurde dabei beobachtet, wie sie Wäscheklammern, welche mit den Namen der Kinder der Einrichtung beschriftet waren, mit den Namen der Kinder auf der Anwesenheitsliste verglich. Grundsätzlich wollten alle teilnehmenden Kinder ihren Namen nun immer selbst aufschreiben, so wurden Äußerungen wie „Ich kann doch selbst schreiben“ von diesen Kindern getätigt. Dies zeigt, dass sich das Bewusstsein der Kinder im Hinblick auf Schrift verändert hat, die Teilnahme an den Schreibangeboten scheint sich zudem positiv auf das Vertrauen der Kinder in die eigene Fähigkeit ausgewirkt zu haben. Auffällig war auch, dass diese Kinder in ihren Rollenspielen vermehrt Listen anfertigten. Die Erzieherinnen vermuteten, dass hier das vermehrte Schreiben von Einkaufszetteln der Auslöser gewesen sein könnte. Leider konnte der Elternfragebogen aus organisatorischen Gründen nicht an zwei unterschiedlichen Zeitpunkten eingesetzt werden, nämlich zu Beginn und am Ende der Studie. Auf diese Weise wäre es möglich gewesen, auch die Veränderungen, welche den Eltern zu Hause an ihren Kindern im Umgang mit Schrift und Schreiben möglicherweise hätten auffallen können, zu erfassen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch die gezielte Auseinandersetzung mit Schrift sich die Vorstellungen der Kinder über Schrift und Schreiben verändert haben. Bereits vorhandene Vorstellungen veränderten sich oder differenzierten sich aus, neue kamen hinzu.

---

<sup>706</sup> vgl. Wygotski 1986 [1934], auch Halliday 1979

<sup>707</sup> vgl. Füssenich und Löffler 2005a

## Zusammenfassung der Ergebnisse

Weiterführend wurde ein Zusammenhang zwischen dem Annäherungsgrad an Schrift und der Art der verbalen Äußerung vermutet, was sich in Hypothese zwei wiederfinden lässt:

- Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wissen über Schrift und der Art der verbalen Äußerung über Schrift.

Auf den ersten Blick schienen sich die Kinder, deren Notate bereits ein hohes Präliteralitätsniveau aufwiesen, auch differenzierter über Schrift zu äußern, wie zum Beispiel Amy, welche bereits zu Beginn der Studie auf dem Präliteralitätsniveau drei verschriftete und zudem die häufigsten differenzierten metakognitiven Äußerungen tätigte. Auch Sara konnte ihre Erfahrungen mit Schrift auf allen Ebenen zeigen. Bei näherer Betrachtung der Äußerungen gab es jedoch auch Kinder, welche sich bereits differenziert über Schrift äußern und den Unterschied zwischen Malen und Schreiben benennen konnten, deren Notate jedoch weder Buchstaben noch buchstabenähnlichen Zeichen aufwiesen. Hier gelang es den Kindern wahrscheinlich noch nicht, ihr Wissen zielgerichtet einzusetzen beziehungsweise abzurufen. Auf der anderen Seite gab es Kinder, die auf der Produktebene einen recht hohen Präliteralitätswert aufwiesen, auf der Prozessebene sich jedoch nicht differenziert über Schrift äußern konnten. Hierfür können die Gründe vielfältig sein, so befanden sich die Kinder zum Beispiel noch in einem frühen Stadium des Spracherwerbs, was bedeutet, dass das Versprachlichen innerer Vorstellungen besonders schwierig zu sein schien. Auch kann hier tatsächlich die Strategie des Nachahmens noch die einzige sein. Das Setting der Studie hätte zudem ein anderes sein müssen, um einen Zusammenhang zwischen diesen beiden Bereichen darstellen zu können. Hypothese zwei kann somit nicht beantwortet werden.

Laut Rowe<sup>708</sup> schließt das Schreibenlernen die Teilhabe an einer lokalen Literacy ein und aus diesem Grund schlug sie vor, die Art der Teilnahme an den Schreibgelegenheiten und die Gestaltung der Schreibanlässe selbst näher zu untersuchen, was auch ein Teil der hier vorliegenden Studie war und worauf sich Hypothese drei bezieht:

- Die Art des Schreibangebotes wirkt sich auf die Intensität der Auseinandersetzung mit Schrift aus.

Insgesamt kann gesagt werden, dass alle Angebote dazu führten, dass sich die Kinder auf unterschiedliche Weise dem Gegenstand Schrift näherten, sich im Schreiben erprobten und auch durch das Hantieren mit Schriftmaterial neue Erfahrungen mit Schrift sammeln konnten, denn jedes Kind steigerte seinen Präliteralitätswert im Laufe der Studie. Es zeigte sich durchaus, dass die Art des Schreibangebotes entscheidend dafür war, inwiefern die Kinder

---

<sup>708</sup> vgl. Rowe 2008

## Zusammenfassung der Ergebnisse

zum Umgang mit Schrift herausgefordert wurden. So gab es Angebote, welche die Kinder zum produktiven Umgang mit Schrift aufforderten und Angebote, welche vertiefte Einblicke in die Strukturmerkmale von Schrift ermöglichten. Interessant war, dass die Kinder sich beim Schreiben nach Wortvorgaben intensiver auf die Struktur der Schrift zu konzentrieren schienen als sie dies bei freien Schreibangeboten taten. Diese Situation kann vermutlich als „lernendes Schreiben“ bezeichnet werden in Anlehnung an Pohl und Steinhoff<sup>709</sup>, welche bezüglich des Schreibens von Texten davon ausgehen, dass der Wissensgewinn auf Seiten des Kindes sich beim Schreiben gewissermaßen selbst einstellt, auch wenn noch kein hoher Bewusstseitsgrad und noch keine ausgeprägte Reflexionsfähigkeit vorliegen. Das Lernen findet implizit und unbewusst statt, ohne zielgerichtet danach zu suchen und ist zum Teil noch nicht verbalisierbar. Schreibangebote mit Wortvorgaben zeigten in diesen Situationen die Vorstellungen der Kinder über Schrift offensichtlicher als beim freien Schreiben, vor allem Aspekte der Räumlichkeit schienen schon sehr früh im Konzept der Kinder über Schrift und Schreiben integriert zu sein. Auch Valtins<sup>710</sup> Theorie der kognitiven Klarheit geht davon aus, dass die Kinder metakognitives Wissen benötigen, um zu einer kognitiven Klarheit in Bezug auf Funktion und Aufbau von Schrift zu gelangen. Bei den Schreibangeboten, welche den rezeptiven Umgang mit Schrift erforderten, wurden in der Regel dann Lernprozesse ausgelöst, wenn das Material Auffälligkeiten und Widerstände beinhaltete. Die Kinder nahmen diese Auffälligkeiten aus ihrer Sicht wahr, interpretierten diese auf ihre eigene Weise und suchten nach konstruktiven Lösungswegen. Die Wege, die die Kinder dabei beschritten, waren nicht immer leicht nachzuvollziehen und oft erschienen sie auch ungewöhnlich zu sein, dennoch führten sie zu einer für alle Beteiligten akzeptablen Lösung. Gerade im vorschulischen Bereich entziehen sich Lernprozesse häufig der direkten Beobachtung, sie passieren quasi nebenbei. Dennoch müssen diese beachtet und so gut wie möglich unterstützt werden. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Interaktionsprozesse. Im Theorieteil wurde hierzu Bezug auf Sylva et al.<sup>711</sup> und Rogoff<sup>712</sup> genommen, deren Studien aufzeigen, dass die aktive Einbeziehung von Kindern in kulturelle Praktiken durch erwachsene Interaktionspartner ein zentrales Element ist, um Lernprozesse auszulösen. Wygotski<sup>713</sup> spricht von der Zone der nächsten Entwicklung, in welcher Kinder zu komplexeren Problemlösungen fähig sind, als alleine. Werden sie hier gezielt gefördert, schreitet ihre Entwicklung schneller voran. Nelson<sup>714</sup> misst der Interaktion insofern eine große Bedeutung zu, dass dadurch sprachliche Repräsentationen Dritter in das eigene mentale Modell integriert werden und bezeichnet die Sprache dabei

---

<sup>709</sup> vgl. Pohl/ Steinhoff 2010, S. 20

<sup>710</sup> vgl. Valtin 2001<sup>2</sup>

<sup>711</sup> vgl. Sylva et al. 2003

<sup>712</sup> vgl. Rogoff 1997

<sup>713</sup> vgl. Wygotski 1987

<sup>714</sup> vgl. Nelson 2002

## Zusammenfassung der Ergebnisse

als Schlüssel für kognitive Weiterentwicklungen. Fthenakis<sup>715</sup> merkt an, dass frühkindliche Bildungsprozesse im Idealfall entwicklungs- und kompetenzfördernde Interaktionen enthalten, die gezielt gestaltet werden müssen. Laut Orientierungsplan geschehen Bildung und Erziehung indirekt durch das Gestalten von sozialen Beziehungen, Situationen und Räumen, aber auch auf direkte Weise durch Vormachen und Anregen zum Üben.<sup>716</sup> Hieraus kann Hypothese vier abgeleitet werden:

- Der Grad des Involvement der erwachsenen Person in den Interaktionsprozess wirkt sich auf die Problemlösung aus.

Mit Blick auf die Ergebnisse für diesen Bereich kann bestätigt werden, dass die Kinder dann am meisten profitierten, wenn sie mit einem kompetenteren Partner, in diesem Fall der Versuchsleiterin, interagierten, der ihnen aufzeigte, wie die Aufgabe angegangen und gelöst werden konnte. Somit stellte sich das Interaktionsmuster der Hilfestellung als Ausgangspunkt des Lernens als zentral heraus. Die Versuchsleiterin stellte die notwendige Unterstützung und Hilfestellung bereit, damit die Kinder die zunächst über ihre Fähigkeiten hinaus gehende Aufgabe in der Zone der nächsten Entwicklung lösen konnten. Wichtige Handlungsmuster waren dabei das Zutrauen in die Fähigkeit der Kinder, die Aufgabe lösen zu können, das direkte Anbieten von Lösungshilfen, das Hinführen zu Problemlösungsprozessen beziehungsweise die Veranschaulichung durch Zeigen eines Beispiels, das Erfragen der Lösungsstrategien durch das Frage-Antwort-Muster und das Wertschätzen der Ergebnisse. Ein gemeinsamer Handlungsbezug war jedoch notwendig, um eine wechselseitige Interaktion zu erreichen. Somit kann durchaus bestätigt werden, dass sich der Grad des Involvements der erwachsenen Person auf die Problemlösung auswirkte. Die zweite wichtige Interaktionsform stellte die Kind-Kind-Interaktion dar, zu welcher Hypothese fünf formuliert wurde:

- Die Art des Schreibangebots wirkt sich auf die Wahl des Interaktionsmodus im Bereich der Kind-Kind-Interaktion aus.

Die Ergebnisse zur Kind-Kind-Interaktion haben gezeigt, dass eine gelingende Peerinteraktion von vielen Faktoren abhängig war. So wurde vermutet, dass sich die Persönlichkeit des Kindes, der Entwicklungsstand im Bereich seiner sozialen Kompetenzen und der Sprache auf die Fähigkeit auswirkten, mit anderen Kindern zu interagieren. Auch wirkte sich die Art des Schreibangebots auf die Wahl des Interaktionsmodus aus. Hatten die Kinder die Möglichkeit, sich beim Schreiben gegenseitig zu beobachten, so wurden die Notate kommentiert. Durch die Art der Kommentare konnten wiederum Hinweise auf Schrifterfahrung gewonnen

---

<sup>715</sup> vgl. Fthenakis 2010<sup>2</sup>

<sup>716</sup> vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) (2006), S. 19



## Zusammenfassung der Ergebnisse

werden. Wichtigstes Element war dabei das Ich-bin-da-Heft. Während des freien Schreibens gaben sich die Kinder häufig gegenseitig Anregungen, welche Wörter aufgeschrieben werden könnten. Beliebte Wörter waren hierbei Mama, Papa, Oma, Opa und die Namen der Geschwister. Waren die Kinder aufgefordert, gemeinsam ein Material zu bearbeiten, welches Schrift anbot, konnte der Modus der guided activity und sogar der Modus der Ko-Konstruktion beobachtet werden. Innerhalb dieses Themenbereichs war zudem von Interesse, ob schrifterfahrenere Kinder eher den Modus der Ko-Konstruktion wählen, als unerfahrenere Kinder. Folgende Hypothese wurde formuliert:

- Es besteht ein Zusammenhang zwischen dem Wissen über Schrift und der Wahl des Interaktionsmodus.

Diese Hypothese kann aufgrund fehlender Hinweise in den Ergebnissen nicht beantwortet werden. Hierzu hätte das Setting ein anderes sein müssen, vor allem die Aufgaben hätten so angelegt sein müssen, dass die Kinder dazu herausgefordert werden, sich gemeinsam an die Lösung von Schreibaufgaben zu begeben. Auch hätten hierzu mehr Angebote im Bereich der rezeptiven Auseinandersetzung mit Schrift vorliegen müssen, denn bei diesen fanden die meisten Kind-Kind-Interaktionen im Modus der Ko-Konstruktion statt. Auch hätte sich die Forscherin stärker zurückhalten und den Kindern mehr Spielraum für Diskussionen über Schrift und Nichtschrift zugestehen müssen. Es zeigte sich, dass zahlreiche Diskussionen zwischen Kindern über Schrift zu vorschnell unterbunden wurden, um das unerfahrenere Kind zu schützen. Ob das Maß an Schrifterfahrung mit der Wahl des Interaktionsmodus zusammenhängt, kann also nicht beantwortet werden.

Insgesamt wurde in dieser Studie festgestellt, dass die Kinder sich dann mit den Schreibangeboten befassten, wenn das Angebot ihr Interesse weckte und sie während der Auseinandersetzung mit dem Angebot von einer erwachsenen Person entsprechend begleitet wurden. Das heißt, Begegnungen mit Schrift müssen bewusst angeregt und thematisiert werden, ein bloßes Bereitstellen von Materialien reicht nicht aus. Vielmehr kommt der Rolle der Erzieherin im Hinblick auf die Unterstützung bei schriftsprachlichen Handlungen in einer schreibanregenden Umgebung eine zentrale Bedeutung zu. Notwendig ist eine aktive Erzieherin, die das Geschehen beobachtet, sich für die Schreibtätigkeit des Kindes interessiert, nachfragt und sensibel Anregungen gibt. Je häufiger Kinder mit Buchstaben experimentieren, umso schneller erkennen sie, dass Schrift bestimmten Konventionen unterliegt. Die Entwicklung eines literalen Bewusstseins muss ernst genommen, wertgeschätzt und dialogisch begleitet werden. Aus den Ergebnissen der Studie wurden fünf Thesen formuliert, welche als didaktische Hinweise für die Initiierung und Förderung von Schrifterfahrung im Kindergarten angesehen werden können. Das folgende Kapitel zeigt diese Thesen in ihrem Zusammenspiel im

Fazit: Didaktische Hinweise für die Initiierung und Förderung von Schrifterfahrung im Kindergarten

Hinblick auf eine schreibanregende Umgebung auf und dient somit gleichzeitig als Fazit zu der hier vorliegenden Arbeit.

## 9 Fazit: Didaktische Hinweise für die Initiierung und Förderung von Schrifterfahrung im Kindergarten

*„Die Wirkung von Bildungsangeboten wird entscheidend durch die Art und Weise mitbestimmt, wie genau diese ermöglicht bzw. vermittelt werden“.<sup>717</sup>*

Schrift, Schriftzeichen und Symbole begegnen Kindern täglich in ihrer Umwelt. Der Umgang mit Schrift sollte im Kindergarten genauso selbstverständlich sein, wie er dies außerhalb der Einrichtung ist. Kinder brauchen vielfältige Anregungen für die eigenaktive Aneignung von Schrift, aber auch Zeit für das Experimentieren mit Schrift und für die innere Strukturierung ihrer Erfahrungen mit derselben. Eine schreibfreundliche Umgebung macht Begegnungen mit Schrift auf unterschiedlichen Ebenen möglich und zeichnet sich dadurch aus, dass Schrift und Schreibangebote präsent und frei zugänglich sind. Zudem haben die Kinder Zeit, sich auf Schrift einzulassen und damit zu experimentieren. Die Kinder finden Schrift in unterschiedlichen Verwendungsformen und Funktionen vor, indem es Beobachtungsmomente gibt, in welchen sich die Kinder die Verwendungsformen und Funktionen von Schrift erschließen können. Bestandteil einer solchen Umgebung ist zum Beispiel eine Schreibecke oder – nische. Die Kinder finden dort Gelegenheiten und Angebote, die sie zum Schreiben herausfordern, aber auch Material, das den Umgang mit Schrift initiiert oder sie auf spielerische Art und Weise dazu auffordert, sich mit derselben auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass sich neben den Schreibangeboten auch die Qualität der Interaktion entscheidend auf das Interesse der Kinder für Schrift, als auch auf die Motivation, sich mit derselben auseinanderzusetzen, auswirkt. Die Auseinandersetzung mit Schrift geschieht im Idealfall also in Kooperation mit anderen, entweder mit Kindern oder erwachsenen Personen. Insgesamt lassen sich fünf Thesen formulieren, die sich wie ein roter Faden durch einen schreibanregenden Kindergartenalltag ziehen und als grundlegend für vielfältige Begegnungen mit Schrift angesehen werden können. Folgende Übersicht zeigt das Zusammenspiel dieser fünf Thesen auf. Sie bieten didaktische Hinweise für die Gestaltung einer schreibanregenden Umgebung in Kindertageseinrichtungen. Die Thesen unterliegen keiner Hierarchie, jede stellt für sich einen wichtigen Bestandteil dar. Zudem stehen sie in enger Beziehung zueinander, so dass sie sich teilweise in ihren Absichten überschneiden. In ihrer Gesamtheit bilden sie das pädagogische Szenario für eine schreibanregende Umgebung. Die sich an die Thesen anschließenden Beispiele erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sie sollen Impulse für die Umsetzung dieser Thesen geben.

---

<sup>717</sup> König 2009, S. 41

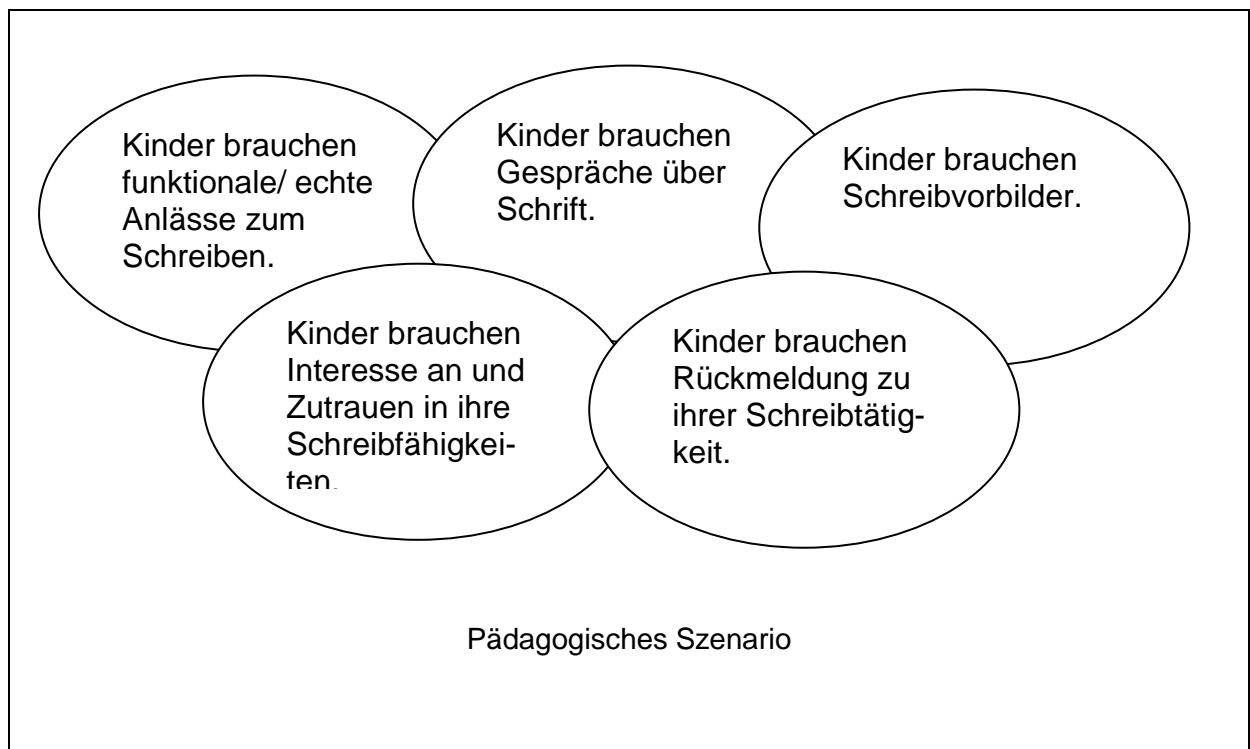


Abb. 76: Didaktische Hinweise für die Gestaltung einer schreibanregenden Umgebung

Im Folgenden wird jede These näher ausgeführt und mit Möglichkeiten der Umsetzung versehen.

**Kinder brauchen funktionale/ echte Anlässe zum Schreiben.**

Für die Entwicklung eines pragmatischen Bewusstseins brauchen die Kinder reale Schreibanlässe/ -ziele, die sich aus dem Kindergartenalltag ergeben, also situativ entstehen. Dies bedeutet, dass man die Kinder

- auf Schrift und Schreiben aufmerksam macht,
- für Schrift und Schreiben interessiert,
- neugierig auf Schrift und Schreiben macht,
- zum Schreiben herausfordert und
- ihnen vielfältige Funktionen von Schrift aufzeigt.

Angebote, die auf Schrift aufmerksam machen:

- Plakate mit Schrift
- Beschriftete Bereiche und Gegenstände
- schwarzes Brett mit Hinweisen, Listen usw.
- Wäscheklammern mit den Namen der Kinder, die bestimmten Aktivitäten zugeordnet werden können (z.B. Tischdeckdienst)
- Bücher zum Schmökern und Vorlesen
- Magnetbuchstaben, Holz- oder Fühlbuchstaben, Buchstaben in den Sand schreiben, Buchstaben kneten, um taktile Zugangsweisen zu ermöglichen
- Spiele mit Buchstaben (Lotto, Memory, Domino)
- Angebote, die den Unterschied von Schrift und Nichtschrift aufzeigen (Embleme, Ziffern, Wörter, Anlaute, Piktogramme, Ideogramme, sonstige Symbole)
- Buchstabenschubladen und Gegenstände für das Erkennen von Anlauten
- Fremde Schriftzeichen mit unseren Schriftzeichen vergleichen

Utensilien, die das Schreiben anregen bzw. unterstützen:

- Der Computer ist zunehmend zu einem Werkzeug der Textproduktion geworden, auch dies kann im Kindergarten angeboten werden. Mit Hilfe eines Druckers können die entstandenen Texte ausgedruckt werden.
- Anlauttabellen oder Buchstabenposter, welche das Repertoire an Buchstaben aufzuzeigen, auch beim lautgetreuen Schreiben unterstützen können
- Variationen an Papier (farbig, dick, dünn, glitzernd, ...)
- verschiedene Schreibgeräte (Wachsmalkreide, Tusche und Feder, Filzstifte)
- Stempelkästen
- Tafel und Kreide
- leere Schulhefte
- Briefpapier und Umschläge

Angebote, die auf Funktionen von Schrift aufmerksam machen:

- Den eigenen Namen schreiben:  
Wird der eigene Name in ein Anwesenheitsbuch oder in eine andere Liste (Essensliste, Warteliste für bestimmte Spiele/ Bereiche im Kindergarten, die nur von einer bestimmten Anzahl von Kindern zur gleichen Zeit genutzt werden können) eingetragen, so erfahren die Kinder, dass der Name für ihre eigene Person steht. Dieser kann auch auf selbst gemalten Bildern, am Garderobenplatz usw. eingetragen werden.
- Etiketten schreiben:

## Fazit: Didaktische Hinweise für die Initiierung und Förderung von Schrifterfahrung im Kindergarten

Beschriftet man den Inhalt von Schubladen, Behältern oder Schachteln bietet es sich an, neben dem geschriebenen Wort auch das Bild dazu anzubieten. Auf diese Weise erkennen die Kinder, dass mit Buchstaben etwas genau bezeichnet werden kann. Beschriftet werden können auch Bereiche im Kindergarten, Türen und sämtliche Gegenstände, die im Alltag eine Rolle spielen.

- „Echte“ Briefe schreiben für den Briefkasten, diese Briefe werden beantwortet
- Einkaufszettel schreiben und wirklich einkaufen gehen
- Notizzettel/ Merkzettel schreiben für sich selbst, für Erzieherinnen und Eltern und diese auch tatsächlich verwenden
- Wünsche auf ein Plakat schreiben: Aktivitäten, die Kinder sich wünschen, mit wem sie spielen wollen, Ausflüge, Essenswünsche
- Fotos als Schreib Anlass anbieten, die im Kindergarten aufgenommen wurden und Kinder zum Beispiel in Spielsituationen zeigen, aber auch Fotos, die einen Ausflug, einen Spaziergang, eine Aktivität dokumentieren. Dieser Eintrag kann in das Portfolio des Kindes aufgenommen werden.
- Ein Kalender, in welchem jeden Tag die Wochentage, die Tageszeit (Vormittag, Mittag, Nachmittag), die Jahreszeit, der Monat und das Jahr zugeordnet werden und in welchen Aktivitäten selbst eingetragen werden können.
- Bücher selbst schreiben und gestalten (ein Leporello ist vom Umfang her überschaubar)
- Einen Bürotisch aufstellen, der dafür typische Materialien wie Zettel, Notizblöcke, Papier, Ordner, Locher, Etiketten, Hefter und so weiter anbietet, der aber auch von Erzieherinnen im Alltag genutzt wird
- Rollenspiele initiieren (Arzt: Rezepte schreiben, Polizist: Strafzettel schreiben, Kellner: Speisekarten schreiben/ Bestellungen aufnehmen, Rezepte schreiben für den Koch, Sekretärin: schreiben nach Diktat usw.)

### **Kinder brauchen Gespräche über Schrift**

Kinder brauchen Gelegenheiten zusammen mit Erwachsenen und Peers zu schreiben, um auf diese Weise über Schrift ins Gespräch zu kommen. Dies bedeutet, dass man mit den Kindern

- über Strukturmerkmale von Schrift,
- über Funktionen von Schrift,
- über ihre Schreibtätigkeit und
- über ihre Schreibprodukte spricht.

#### Möglichkeiten der Umsetzung:

- sich gemeinsam in der Schreibecke aufhalten und das Kind zu seiner Schreibaktivität befragen (Frage-Anwort-Muster: Was schreibst du da? Wo steht ...?)
- Schreibweisen während des Schreibens oder im Nachhinein kommentieren lassen
- sich Geschichten diktieren lassen und für das Kind aufschreiben: Wird die Diktiersituation als Situation für lernendes Schreiben genutzt, kann dies zum kindlichen Erwerb konzeptueller Schriftlichkeit beitragen. Dies bedeutet, dass man sein Schreiben kommentiert.
- Kinder beraten sich gegenseitig beim gemeinsamen Schreiben: Anlässe schaffen, die Kinder gezielt dazu auffordern, etwas gemeinsam aufzuschreiben (Listen, Beschriftungen, Merkzettel, zu Fotos: „Schreibt doch mal unter das Foto, was wir da gemacht haben.“)
- Möglichkeiten schaffen, wie Kinder sich gegenseitig beim Schreiben beobachten und befragen/ austauschen können
- dialogisches Bilderbuchbetrachten: Gemeinsam Bücher betrachten, vorlesen, Fragen stellen und darüber sprechen
- Ein Schreibportfolio anlegen und regelmäßig mit dem Kind darüber sprechen. Darin können Buchstaben gesammelt werden, die das Kind schon kennt, oder auch ganze Wörter und Texte.
- Buchstabensuchertage: Man versteckt entweder in der Einrichtung oder im Garten Buchstaben (Holzbuchstaben, Buchstabenkarten o.Ä.) und lässt die Kinder diese suchen. Anschließend kann man über die gefunden Buchstaben ins Gespräch kommen. Es gibt sicher

## Fazit: Didaktische Hinweise für die Initiierung und Förderung von Schrifterfahrung im Kindergarten

auch Kinder, welche schon die Buchstabennamen kennen und Wörter nennen können, welche mit dem gefundenen Buchstaben beginnen.

- Schrift in der Umgebung aufspüren und fotografieren, anschließend kann man mit den Kindern über die Fotos sprechen, Spiele daraus basteln usw.

### **Kinder brauchen Schreibvorbilder.**

Der erste Zugang zur Schrift ist durch die Rezeption von Schrift geprägt, erst wenn die Kinder genügend Möglichkeiten hatten, Schrift in ihrer Verwendung zu beobachten, setzt das eigene Produzieren von Schrift ein. Dies bedeutet, dass

- man selbst Schreibvorbild ist und sein eigenes Schreiben kommentiert und
- andere Kinder als Schreibvorbilder fungieren.

Beim Betreten der Schreibecke wissen die Kinder, dass man dort schriftsprachliche Praktiken ausübt. Somit können Kinder, welche noch schriftunerfahren sind, schrifterfahrenere Kinder bei der Ausübung schriftsprachlicher Aktivitäten beobachten und Vorstellungen darüber entwickeln, was schreiben ist und wie schreiben geht. Gerade kleine Kinder sind aufmerksame Beobachter von Schrift in ihrer Umgebung und können auf diese Weise an Experimenten mit Schrift teilnehmen. Auch erwachsene Schreibvorbilder sind ein wichtiger Bestandteil der kulturellen Praxis, denn auf diese Weise erfahren die Kinder etwas über das Aussehen der Zeichen, die dabei verwendet werden und die unterschiedliche Funktionen von Schrift. Erwachsene Vorbilder sollten daher so oft wie möglich ihr Schreiben kommentieren, damit Kinder wissen, was und warum die Erzieherin schreibt. Bei der Konfrontation mit Schrift und durch das Kommentieren können die Kinder zum Beispiel erkennen, dass diese Zeichen Buchstaben heißen, immer gleich aussehen und dass mehrere aneinandergereihte Buchstaben durch eine Lücke zu der nächsten Aneinanderreihung von Buchstaben abgegrenzt werden. Werden Kindern die Worte vorgelesen, und der Vorleser oder das Kind selbst liest mit dem Finger mit, kann es erkennen, dass jedes Wort eine bestimmte Bedeutung trägt und erwirbt eine Vorstellung von einem Wort, das Wortkonzept.

**Kinder brauchen Interesse an und Zutrauen  
in ihre Schreibfähigkeiten.**

Zeigt man Interesse an den Schreibtätigkeiten der Kinder und traut man ihnen das Schreibenkönnen ganz selbstverständlich zu, so fühlen sie sich in ihrem Tun ernst genommen und bestärkt. Dies bedeutet, dass man

- sich für das Schreiben der Kinder interessiert,
- sie über ihre Fähigkeiten zu schreiben befragt,
- den Kindern das Schreibenkönnen zutraut und
- sie darin bestärkt.

Möglichkeiten der Umsetzung:

- sich gemeinsam in der Schreibecke aufhalten und das Kind zu seiner Schreibaktivität befragen (Frage-Anwort-Muster: Was schreibst du da? Wo steht ...?)
- Schreibweisen während des Schreibens oder im Nachhinein kommentieren und vorlesen lassen
- Kinder gezielt dazu befragen, ob sie schreiben können und wie schreiben aussieht und wie schreiben „geht“
- Kinder zu ihrem Wissen über Buchstaben befragen
- Die Kinder ganz selbstverständlich zum Schreiben auffordern und ihnen gezielt Schreibaufgaben geben:
  - „Schreibe mir doch mal einen Brief, dann schreibe ich dir zurück.“
  - „Heute schreibst du den Einkaufszettel für mich, dann gehen wir zusammen einkaufen.“
  - „Trage dich bitte ins Anwesenheitsbuch ein.“
  - „Trage dich bitte aus dem Anwesenheitsbuch aus, wenn du gehst.“



**Kinder brauchen Rückmeldung  
zu ihrer Schreibtätigkeit.**

Der wertschätzende Umgang mit dem Schreibprodukt wirkt sich auf die Schreibmotivation, aber auch auf das Selbstvertrauen der Kinder aus. Dies bedeutet, dass man die Ergebnisse der Kinder

- wahrnimmt und würdigt,
- so akzeptiert, wie sie sind und
- wertschätzt.

Den Kindern werden Könnenserfahrungen ermöglicht und somit trauen sie sich an weitere Schreibaktivitäten heran. Dies kann auf unterschiedliche Weisen geschehen:

- In Form eines Frage-Antwort-Musters die Kinder zu ihren Schreibprodukten befragen
- das Ergebnis würdigen und wertschätzen
- so tun, als stünde tatsächlich das da, was das Kind vorgibt, geschrieben zu haben
- Schreibentwicklungen in Form eines Portfolios aufzeigen: Die Schreibprodukte der Kinder werden gesammelt und in regelmäßigen Abständen mit den Kindern besprochen. Dabei werden Entwicklungen deutlich gemacht.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Kinder, die im Kindergartenalltag bereits vielfältige Begegnungen und Möglichkeiten zum Experimentieren mit Schrift hatten, gute Voraussetzungen für einen gelingenden Schriftspracherwerb Schule mitbringen. Dennoch darf es sich bei der Auseinandersetzung mit Schrift nicht um schulische Lern- und Leistungsformen handeln, vielmehr sollte das Interesse für Schrift auf spielerische Art geweckt werden. Kinder sollten sich frei von Zeit- und Leistungsdruck auf Schrift einlassen können. Wichtig dabei sind soziale Interaktionen und eine aktive Einbezogenheit in kulturelle Praktiken, bei denen die Kinder durch einen erwachsenen Interaktionspartner angeleitet, unterstützt und herausgefordert werden, so dass sie in diesem Kontext verschiedene schriftsprachliche Fähigkeiten erwerben können.

## 10 Diskussion und Ausblick

Dem Kindergarten kommt eine entscheidende Bedeutung für die Chancengleichheit auf Bildungsbeteiligung zu. Dieser kann als sozialer Raum Schriftlichkeitserfahrungen von Kindern ermöglichen, denen die Teilhabe an einer elementaren Schriftkultur bisher verschlossen blieb.<sup>718</sup> Es ist bekannt, dass nicht allen Kindern grundlegende Erfahrungen mit Schrift vor ihrer Schulzeit ermöglicht werden. So haben Baumert et al.<sup>719</sup> aufgezeigt, dass sich in Deutschland milieubedingte Unterschiede besonders stark auf den Schulerfolg auswirken. Ein wichtiges Untersuchungsfeld wäre es somit, herauszufinden, ob durch den Ausbau von Betreuungsplätzen für Kinder unter drei Jahren diesen Unterschieden entgegengewirkt werden könnte und wie die Bedingungen dafür beschaffen sein müssten.

Ein weiterer wichtiger Bereich stellt auch das Interaktionsverhalten der Bezugspersonen dar, aber auch das innerhalb der Kindergruppe. Hier wäre es interessant, ein Fortbildungskonzept für die Verknüpfung von Interaktion und Förderung schriftsprachlichen Verhaltens zu entwickeln, denn durch mehrere Studien<sup>720</sup> wurde bereits nachgewiesen, dass Interaktionen mit Kindern in Kindertageseinrichtungen in Deutschland viel zu wenig stattfinden. Aber gerade diese haben sich im Laufe der Studie als gewinnbringend erwiesen. Je differenzierter eine Aufgabe die Auseinandersetzung mit Schrift erforderte, umso notwendiger war das Involvement der Forscherin. Ohne Impulse und Fragen zum Gegenstand Schrift hätten sich die Kinder weniger intensiv mit derselben auseinandergesetzt und hätten somit weniger intensiv Erfahrungen mit derselben sammeln können. Aber auch kompetentere Peers sind notwendig, um in die Zone der nächsten Entwicklung gelangen zu können. Auch diese Formen der Kind-Kind-Interaktion finden in Kindertageseinrichtung noch wenig Anwendung, da auch hier eine Unterstützung durch erwachsenen Personen notwendig ist. Insgesamt bot der teilnehmende Kindergarten bereits viele Begegnung mit Schrift an, doch aufgrund der Ergebnisse der Studie müsste im Bereich der Interaktion noch nach weiteren Möglichkeiten der Umsetzung gesucht werden.

Ein interessanter Gegenstandsbereich für eine Folgestudie wäre zudem die Frage, inwiefern sich die Strategien der Kinder beim Schreiben von Wortvorgaben und beim freien Schreiben voneinander unterscheiden. Es wäre interessant, die Kinder während des Schreibens und nach dem Schreiben zu ihren Vorgehensweisen zu befragen, Schreibweisen zu besprechen und zu diskutieren. Die Ergebnisse des Kinderinterviews stützen diese Idee insofern, dass es sich dort gezeigt hat, dass die Kinder durchaus in der Lage sind, sich über Schrift differen-

---

<sup>718</sup> vgl. Nickel 2007, S. 101

<sup>719</sup> Baumert et al. 2002

<sup>720</sup> zum Beispiel Viernickel 2006; König 2009

## Diskussion und Ausblick

ziert zu äußern, um so ihr Wissen preiszugeben. An dieser Stelle wäre es sinnvoll gewesen, die Kinder auch zu Beginn der Studie zu interviewen, auf diese Weise hätte möglicherweise ein Unterschied in den Äußerungen über Schrift festgestellt werden können, was wiederum auf einen Zugewinn an Schrifterfahrung hätte hinweisen können.

Ein interessantes Setting wäre es auch, den Raum zu verlassen, wenn die Kinder damit beginnen, sich dem Schreibangebot zu widmen. Interessante Beobachtungspunkte wären:

Weichen die Kinder vom eigentlichen Schreibauftrag ab?

Finden vermehrt Kind-Kind-Interaktionen statt?

Unterhalten sich die Kinder über Schrift?

Durch den Einsatz einer Kamera könnte die Situation dokumentiert werden. Erweitern könnte man das Forschungsgebiet, indem in einer Schreibecke über mehrere Wochen hinweg eine Kamera aufgestellt wird und man beobachtet, wie Kinder ohne Instruktion sich dem Gegenstand Schrift nähern beziehungsweise sich mit dem Gegenstand Schrift auseinandersetzen. Auch der Bereich der Peer-Interaktion wäre hier ein interessanter Gegenstandsbereich.

Es zeigt sich, dass der frühkindliche Bereich in der Forschung zunehmend an Beachtung findet. An die Elementarpädagogik werden inzwischen hohe Anforderungen gestellt, so sollen Kindertageseinrichtungen zu Bildungsinstitutionen ausgebaut und Lernumgebungen professionell gestaltet werden. Dies kann nur gelingen, wenn das Forschungsfeld der Elementarpädagogik kontinuierlich weiterentwickelt wird, sich an den Bedürfnissen der Praxis orientiert, um daraus wichtige Impulse für die Praxis abzuleiten.

## 11 Literatur

Ahnert, L. (2005): Entwicklungspsychologische Erfordernisse bei der Gestaltung von Betreuungs- und Bildungsangeboten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Ahnert, L./Roßbach, H.-G./Neumann, U./Heinrich, J./Koletzko, B. (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 9-54.

Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Alemzadeh, M. (2008): Frühkindliches Selbstempfinden. Daniel N. Sterns Entwicklungstheorie und seine Bedeutung für die Frühpädagogik. Marburg: Tectum.

Andresen, H. (2010): Sprachliches Lernen im Elementarbereich. In: Huneke, H.-W.(Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 391-408.

Andresen, H. (2009): Sprachliche Bewusstheit im Kontext von Spracherwerb. In: Hofmann, B./Valtin, R. (Hrsg.): Projekte, Positionen, Perspektiven. 40 Jahre DGLS. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 83-104.

Andresen, H. (2005): Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr. Stuttgart: Klett-Cotta.

Andresen, H. (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Gunter Narr.

Andresen, H. (1985): Schriftspracherwerb und die Entstehung von Sprachbewusstheit. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Astington, J.W (2000): Wie Kinder das Denken entdecken. München, Basel: Reinhardt.

Baacke, D. (1999): Die 0-5 Jährigen. Einführung in die Probleme der Frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz.

Balhorn, H. /Niemann, H. (1997): Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Mehrsprachigkeit. Lengwil: Libelle.

Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil: Libelle.

## Literatur

- Balhorn, H. /Brügelmann, H. (1987): Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder. Konstanz: Faude.
- Barkow, I. (Hrsg.) (2013): Schreiben vor der Schrift. Frühe Literalität und Kritzeln. Stuttgart: Klett.
- Bartnitzky, H. (2009): Die Leitidee von einer gemeinsamen Schule. In: Bartnitzky, H./ Brügelmann, H./ Hecker, U. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 14-15.
- Bartnitzky, H./ Brügelmann, H./ Hecker, U. u.a. (Hrsg.) (2009): Kursbuch Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.
- Barton, D./ Papen, U. (2010): The anthropology of writing. Understanding textually mediated worlds. London and New York: Continuum.
- Barton, D./ Ivanic, R./ Appleby, Y./ Hodge, R./ Tusting, K. (2007): Literacy, Lives and Learning. London and New York: Routledge.
- Barton, D./ Hamilton, M./ Ivanic, R. (Hrsg.) (2003<sup>2</sup>): Situated Literacies. Reading and Writing in Context. New York: Routledge.
- Barton, D./ Hamilton, M. (1998): Local literacies. Reading and writing in one community. London and New York: Routledge.
- Barton, D. (1994): Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bauer, O./ Bohn, A./ Kemna, P./ Logemann, N. (2010): Pädagogische Qualität messen. Ein Handbuch. Münster: Waxmann.
- Baumert, J./ Artelt, C./ Klieme, E./ Neubrand, J./ Prenzel, M./ Schiefele, U./ Schneider, W./ Tillmann, K.-J./ Weis, M. (Hrsg.). (2002). PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baurmann, J./ Günther, H. (1996): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin und New York: de Gruyter.
- Baurmann, J. /Günther, H./ Knoop, U. (1993): Homo scribens. Perspektiven der Schriftlichkeitsforschung. Tübingen: Niemeyer.
- Becker-Stoll, F./ Textor, M. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Behnken, I. (2001): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze: Kallmeyer.

## Literatur

- Bloome, D. (Hrsg.) (1987): Literacy and schooling. Norwood: Ablex.
- Blumenstock, L. (2004): Spielerische Wege zur Schriftsprache im Kindergarten. Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R./ Marotzki, W./ Meuser, M. (2010) : Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Stuttgart: UTB.
- Bohnsack, R./ Marotzki, W./ Meuser, M. (2003) : Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske + Budrich.
- Brake, A./ Bremer, H. (Hrsg.) (2010): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim: Beltz.
- Bredel, U./ Günther, H. u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Schöningh: Paderborn.
- Bremerich-Vos, A. (1996): Aspekte des Schriftspracherwerbs – Stufentheorien, das <<Neue>> und die Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Peyer, A./ Portman, P.: Norm, Moral und Didaktik - die Linguistik und ihre Schmutzkinder : eine Aufforderung zur Diskussion: Tübingen: Niemeyer, S. 267- 290.
- Brockmeier, J. (1998): Literales Bewusstsein. Schriftlichkeit und das Verhältnis von Sprache und Kultur. München: Fink.
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Lengwil: Libelle.
- Brügelmann, H. (Hrsg.) (1996): ABC und Schriftsprache. Konstanz: Faude.
- Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Libelle: Konstanz, S. 44-52.
- Brügelmann, H. (1983): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Konstanz: Libelle.
- Bruner, J. (1983): Child`s talk: Learning to use language. New York: Norton.
- Bruner, J. (1975): The ontogenesis of speech acts. Journal of Child Language, 2, S. 1-19.
- Bühler, K. (1924): Die geistige Entwicklung des Kindes. 4. Auflage. Jena.

## Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Frankfurt a.M./ Berlin: Bertelsmann.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Frankfurt a.M./ Berlin: Bertelsmann.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin: BMBF.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2003): Auf den Anfang kommt es an! Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim und Basel: Beltz.

Case, R. (1985): Intellectual development. Birth to adulthood. New York: Academic.

Chomsky, N. (1965): Aspects of the theory of syntax. Cambridge, MA: MIT Press.

Chomsky, N. (1959): Review of B.B. Skinner: Verbal behavior. Language, 35, S. 26-58.

Clarke-Stewart, K.A./ Allhusen, V.D. (2005): What we know about child care. Cambridge: Harvard University Press.

Coltheart, M. (1978): Lexical access in simple reading tasks. In: Unterwood, G. (Hrsg.): Strategies in information processing. London: Academic Press, S. 151-216.

Crystal, D. (1993): Die Cambridge Enzyklopädie der Sprache. Frankfurt/Main, New York: Campus – Verlag.

Dahlberg, G. (2004): The co-constructing child and the co-constructing pedagogue – some reflections on the child as an active child. In: Fthenakis, W./ Oberhuemer, P. (Hrsg.): Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag.

deLemo, M. (2002): Patterns of Young Children's Development: An International Comparison of Development as Assessed by Who Am I? Human Resources Development Canada, ([www.hrdc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra](http://www.hrdc-drhc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra)).

Dehn, M./ Merklinger, D./ Schüler, L. (2011): Texte und Kontexte. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze: Klett/ Kallmeyer.

## Literatur

Dehn, M. (2008): Literacy und Lernvoraussetzungen am Schulanfang, damit der Lernprozess der Lese- und Schreibanfänger gelingt. In: Die Grundschulzeitschrift 22. Jahrgang, S. 28-33.

Dehn, M. (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Dehn, M. (2006a): Zeit für die Schrift I. Lesen lernen und Schreiben können. Berlin: Cornelsen.

Dehn, M. (2006b): Zeit für die Schrift II. Beobachtung und Diagnose. Berlin: Cornelsen.

Dehn, M./ Hüttis-Graff, P./ Kruse, N. (Hrsg.) (1996a): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim und Basel: Beltz.

Dehn, M./ Sjölin, A. (1996b): Frühes Lesen und Schreiben. In: Baumann, J./ Günther, H.: Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Berlin und New York: de Gruyter, S. 1141-1153.

Dehn, M. (1994): Schlüsselszenen zum Schrifterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz.

Deppermann, A. (2008): Gespräche analysieren. Eine Einführung. 4. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Dickinson, D./ Neuman, S. (Hrsg.) (2006): Handbook of early literacy research. Band 2. New York: Guilford Press.

Dockett, S./ Perry, B. (1996): Young children`s construction of knowledge. In: Australian journal of early childhood: AJEC 21/ 1996, S. 6–11.

Dornes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt a.M.: Fischer.

Dornes, M. (2000): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a.M.: Fischer.

Downing, J. (1969): How children think about reading. The Reading Teacher 23, S. 217-230.

Dürscheid, Ch. (2006<sup>3</sup>): Einführung in die Schriftlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck Ruprecht.

Dürscheid, Ch. (2004<sup>2</sup>): Einführung in die Schriftlinguistik. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.



## Literatur

Eberhard, E. (2009): Graphische Symbole im Vorfeld des Schriftspracherwerb. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg.

Eichler, W./ Nold, G. (2007): Sprachbewusstheit. In: Klieme, E./ Beck, B. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a.: Beltz, S. 63-82.

Eichler, W. (1992): Schreibenlernen: Schreiben – Rechtschreiben – Texte - Verfassen. Bochum: Kamp.

Einsiedler, W. (1994<sup>2</sup>): Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Elschenbroich, D. (2002): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken.

Elschenbroich, D. (2001): Ins Schreiben hinein. Kinder auf der Suche nach dem Sinn der Zeichen. In: Frühe Kindheit 04/01, hrsg. von der Deutschen Liga für das Kind: [http://liga-kind.de/fruehe/401\\_elschenbroich.php](http://liga-kind.de/fruehe/401_elschenbroich.php), abgerufen am 25.10.2012.

European Child Care and Education (ECCE) Study Group (1999): European Child Care and Education Study: Schoolage Assessment of Child Development: Long-term impact of Pre-school Experiences in School Success, and Family - School Relationships. Berlin: Freie Universität Berlin, FB Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sportwissenschaften.

Every Child ready to read@ your library (2010): <http://www.everychildreadytoread.org/project-history%09/literature-review-2010>, abgerufen am 27.08.2013.

Faust-Siehl, G. (2004): Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Feilke, H. (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011\\_1\\_Feilke.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Feilke.pdf), abgerufen am 12.12.2012.

Ferreiro, E. (1999<sup>2</sup>): Psychogenese der Schriftsprachentwicklung. In: Holle, K. (Hrsg.): Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion. Lüneburg: Universität Lüneburg, S. 21-36.

Ferreiro, E./ Teberosky, A. (1983): Literacy before schooling. New Hampshire: Heinemann Educational Books.

## Literatur

Fiehler, R. (2000): Gesprochene Sprache – gibt's die? In: Jahrbuch der ungarischen Germanistik. Bonn/ Budapest: DAAD/GUG, Seite 93-104.

Flammer, A. (2003<sup>3</sup>): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern: Verlag Hans Huber.

Flick, U. (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Flitner, A. (2002): Spielen – Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels. Weinheim und Basel: Beltz.

Freeman, Y. S./ Whitsell, L.R. (1985): What preschoolers already know about print. In: Educational Horizons, 64, 1, S. 22-24.

Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim: Juventa.

Fried, L./ Büttner, G. (Hrsg.) (2004): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim und München: Juventa.

Fried, L. (2004): Kindergartenkinder ko-konstruieren ihr Wissen über die soziale Welt. Eine Exploration inszenierter Handpuppenspiele. In: Fried, L./ Büttner, G. (Hrsg.): Weltwissen von Kindern. Zum Forschungsstand über die Aneignung sozialen Wissens bei Krippen- und Kindergartenkindern. Weinheim und München: Juventa, S. 55-77.

Frith, U. (1986): Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, G. (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. De Gruyter: Berlin, S. 218-233.

Fthenakis, W.E./ Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2010<sup>2</sup>): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Fthenakis, W.E. (2010): Implikationen und Impulse für die Weiterentwicklung von Bildungsqualität. In: Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 387-402.

Fthenakis, W.E. (2006) (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. 5. Auflage. Freiburg: Herder.

Fthenakis, W.E. (2004): Vorwort. In: Gisbert, K.: Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel: Beltz, S. 9-12.

## Literatur

Fthenakis, W.E. (2003) (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder.

Fthenakis, W.E./ Textor, M.R. (Hrsg.) (2000): Pädagogische Ansätze im Kindergarten. Weinheim und Basel: Beltz.

Füssenich, I. / Geisel, C. (2008): Literacy im Kindergarten. Vom Sprechen zur Schrift. München und Basel: Reinhardt.

Füssenich, I. / Löffler, C. (2005a): Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München und Basel: Reinhardt.

Füssenich, I./ Löffler, C. (2005b): Materialheft Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München und Basel: Reinhardt.

Funke, J. (2003): Problemlösendes Denken. Stuttgart: Kohlhammer.

Funke, J. (2001<sup>3</sup>): Das Denken von Kindern. München: Oldenbourg.

Gauger, H.-M./ Oesterreicher, W. (1982): Sprachgefühl und Sprachsinn. In: Oesterreicher, W./ Henne, H. u.a: *Sprachgefühl? Vier Antworten auf eine Preisfrage*. Heidelberg: Schneider.

Gentner, D. / Stevens, A. (Hrsg.) (1983): Mental models. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gier, R. (2004): Die Bildsprache der ersten Jahre verstehen. München: Kösel.

Ginsburg, H./ Oppen, S. (1998): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gisbert, K. (2004): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Weinheim und Basel: Beltz.

Gisbert, K. (2003): Wie Kinder das Lernen lernen. In: Fthenakis, W.E. (2003) (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, S. 78-105.

Goebel, E. (Hrsg.)(1999): Qualitätsmanagement in Kindertagesstätten. Helsa: Verlag Eberhard Goebel.

Göncü, A./ Rogoff, B. (1998): Children`s Categorization With Varying Adult Support. American Educational Research Journal, 35/2, S. 333-349.

## Literatur

Goelman, H./ Oberg, A./ Smith, F. (Hrsg.) (1984): *Awakening To Literacy*. London: Heinemann Educational Books.

Goody, J./ Watt, I./ Gough, K. (1986): *Entstehung und Folgen der Schriftkultur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Goswami, U. (2001): *So denken Kinder. Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*. Bern: Huber.

Graf, U./ Opitz Moser, E. (Hrsg.) (2007). *Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.

Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. Weinheim, München: Juventa.

Grotlütchen, A./ Linde, A. (Hrsg.) (2007): *Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann.

Groot-Wilken, B. (2012): *Qualität in der Kita erfassen, sichern, weiterentwickeln*. Freiburg: Herder.

Grünewald, H. (1970): *Schrift als Bewegung. Empirische Untersuchungen über die Bewegungsstruktur der lateinischen Ausgangsschrift und das schreibmotorische Verhalten*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

Günther, H. (2008): *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung*. Berlin und New York: de Gruyter.

Günther, H. (1997): *Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. In: Balhorn, H./ Niemann, H. (Hrsg.): *Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit*. Lengwil: Libelle, S. 64-73.

Günther, H. (1995): *Die Schrift als Modell der Lautsprache*. In: Ossner, J. (Hrsg.): *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 51, Schriftaneignung und Schreiben*. S, 15-32.

Günther, K.B. (1995): *Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien*. In: Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.): *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung*. Lengwil: Libelle, S. 98-121.

Günther, K.-B. (1987): *Schriftspracherwerb: Modellhafte und individuelle Entwicklung*. In: Balhorn; Brügelmann: *Welten der Schrift in der Erfahrung der Kinder*. Konstanz: Faude.

## Literatur

Günther, K.B. / Günther, H. (Hrsg.) (1983): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen: Niemeyer.

Halliday, M.A.K. (1979): Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning. London: Arnold.

Hasert, J. (1995): Schreiben im Vorschulalter. Die Entwicklung der funktionalen Repräsentation auf der Grundlage von Hystereseeffekten. In: Ossner, J. (Hrsg.): Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Schriftaneignung und Schreiben, Band 51. Oldenburg: OBST, S. 33-60.

Heinzel, F. (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Frieberthäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, Seite 396-413.

Helbig, P. (Hrsg.) (2005): Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hering, J./ Nickel, S. (Hrsg.) (o.J.): Hochschuldidaktische Handreichungen der Universität Bremen. Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich. Literacy. [http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung\\_Nickel\\_Literacy.pdf](http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Nickel_Literacy.pdf), zuletzt eingesehen am 13.02.2013.

Herrle, M. (2013): Mikroethnographische Interaktionsforschung. In: Seichter, S./ Friebershäuser, B. (Hrsg.): Qualitative Projekte und Methoden in der Erziehungswissenschaft – ein Studienbuch. Weinheim: Juventa. S. 119-152.

Hetzer, H. (1925): Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit. Erster Beitrag zur psychologischen Bestimmung der Schulreife. Wien, Leipzig, New York: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.

Hildreth, G. (1936): Developmental sequences in name writing. Child development 7, S. 291-303.

Hofmann, B. (Hrsg.) (2008): Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: DGLS.

Hofmann, B. (Hrsg.) (2005): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: DGLS.

Holle, K. (Hrsg.) (1999<sup>2</sup>): Konstruktionen der Verständigung. Die Organisation von Schriftlichkeit als Gegenstand didaktischer Reflexion. Lüneburg: Universität Lüneburg.

## Literatur

Hubertus, P. (1991): Alphabetisierung und Analphabetismus. Eine Bibliographie. Bremen: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V.

Huneke, H.- W. (2010a): Schriftlichkeit. In: Huneke, H.- W. (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider, S. 19-32.

Huneke, H.- W. (Hrsg.) (2010b): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.

Huneke, H.- W. (2008): Schriftkultur und früher Schriftterwerb in Bildungs- und Erziehungsplänen der Bundesländer in der Ausbildung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen. In: Hofmann, B. (Hrsg.) (2008): Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: DGLS, S. 90-109.

Hunger, I. (2005): Qualitative Interviews mit Kindern. Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen. In: Kuhlmann & Balz (Hrsg.): Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann, S. 69-84.

Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2008): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Hurrelmann, B. (2002): Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In: Groeben, N./ Hurrelmann, B. (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa, S. 123-149.

Isler, D. /Künzli, S. (2010a): Förderung von früher Literalität im Kindergarten. In: [http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/Isler\\_Kuenzli\\_LF\\_2010\\_1.pdf](http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/Isler_Kuenzli_LF_2010_1.pdf)., abgerufen am 27.05.2012.

Isler, D. & Künzli, S. (2010b). Schulische Praktiken in der Vorschule. Angebote zum Einüben eines schulischen Habitus in einem deutschschweizer Kindergarten am Beispiel der Förderung von Sprache und Literalität. In: Brake, A./ Bremer, H. (Hrsg.): Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten. Weinheim: Beltz.

Isler, D. / Künzli, S. (2008): Lernwelten – Literacies. Förderung konzeptioneller Literalität im Kindergarten. In: Checkpoint Literacy. Tagungsband zum 15. Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: DGLS, S. 77-88.

Jeuk, S./ Schäfer, J. (2009): Schriftsprache erwerben. Berlin: Cornelsen Scriptor.

## Literatur

Justice, L.M./ Piasta, S.B./ McGinty, A.S./ Kaderavek, J.N. (2012): Increasing young children`s contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement. In: Child development vol 83, no. 3, S. 810-820.

Justice, L.M. /Ezell, H.K. (2001): Word and print awareness in 4-year-old children. In: Child Language Teaching and Therapy vol 17, no.3, S. 207-225.

Karmiloff-Smith, A. (1992): Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science. Cambridge, Mass./ London: MIT Press.

Kasan, J. / Moss, H. (1962): Birth to Maturity. New York: Wiley.

Keiler, P. (2002): Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie. Weinheim und Basel: Beltz.

Kelle, U. (2007<sup>2</sup>): Theoretisches Vorwissen und Kategorienbildung in der „Grounded Theory“. In Kuckartz, U./ Grunenberg, H. u.a.: Qualitative Datenanalyse: computergestützt. Methodische Hintergründe und Beispiele aus der Forschungspraxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 32-49.

Kern, A. (Hrsg.) (1965): Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik. Grundlegende Beiträge von Walter Asmus u.a.. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

Klein, H. (2005): Kinder schreiben. Erste Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten. Seelze: Kallmeyer.

Kleinemeier, E./ Aures, S. (2008): Lernkonzepte von Vorschulkindern. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Saarbrücken: VDM.

Klicpera, Ch./ Gasteiger-Klicpera, B. (1995): Psychologie der Lese- und Schreibstörungen. Weinheim: PVU.

Klicpera, Ch./ Gasteiger-Klicpera, B. (1993): Lesen und Schreiben. Entwicklung und Schwierigkeiten. Bern: Huber.

Klieme, E./ Beck, B. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). Weinheim u.a.: Beltz.

Koch, P./ Oesterreicher, W. (1994): Schriftlichkeit und Sprache. In: Günther, H./ Ludwig, O. u.a. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Band I. Berlin: de Gruyter, S. 587-604.

## Literatur

Koch, P./ Oesterreicher, W. (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsverhältnis von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanisches Jahrbuch 36, S. 15-43.

König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Troisdorf: Bildungsv Verlag Eins.

König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Research.

König, A. (2007). Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse als Ausgangspunkt für die Bildungsarbeit im Kindergarten. Bildungsforschung, 1/2007, S. 1-21. URL: <http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2007-01/Interaktion/>, zuletzt abgerufen am 10.12.2013.  
Krappmann, L./ Oswald, H. (Hrsg.) (1994): James Youniss: Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kress, G. (2006): Literacy in a new media age. London: Routledge.

Kress, G. (2000): Before writing. Rethinking the paths to literacy. London: Routledge.

Kress, G. (1982): Learning to write. London: Routledge.

Krüger, M. (2011): Frühe Schreiberfahrungen und deren Bedeutung und Auswirkung auf den Schriftspracherwerb. Eine unveröffentlichte Wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule in Ludwigsburg.

Kuckartz, U./ Rädiker, S./ Ebert, T./ Schehl, J. (2010): Statistik. Eine verständliche Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

Laewen, H.-J./ Andres, B. (Hrsg.) (2007): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Lamnek, S. (1995): Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie. 3. korrigierte Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Landesinstitut für Schulentwicklung/ Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015): Bildungsbericht 'Bildung in Baden-Württemberg'. [http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsberichterstattung/bildungsberichte/bildungsbericht\\_2015](http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsberichterstattung/bildungsberichte/bildungsbericht_2015), zuletzt abgerufen am 11.06.2015.

Lange, G./ Weinhold, S. (Hrsg.) (2006): Grundlagen der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider.



## Literatur

- Lavine, L.O. (1971): The development of perception of writing in pre-reading children: a cross-cultural study. Cornell University.
- Legrün, A. (1938): Zur Deutung von Kinderkritzeleien. Zeitschrift für Kindheitsforschung 47, S. 236-249.
- Legrün, A. (1932): Wie und was „schreiben“ Kindergartenkinder? In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie 33, S. 322-331.
- Lenel, A. (2005): Schrifterwerb im Vorschulalter. Eine entwicklungspsychologische Längsschnittstudie. Weinheim und Basel: Beltz PVU.
- Leseman, P. & Van Tuijl, C. (2006): Cultural Diversity in Early Literacy: Findings in Dutch Studies. In D.K. Dickinson & S.B. Neuman (Hrsg.): Handbook of Early Literacy Research, Vol. II. New York: Guilford Press, S. 211-228.
- Leutner, D. (2010): Instruktionspsychologie. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 289-298.
- Linde, A. (2007): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster: Waxmann.
- Ludwig, O. (1983): Einige Vorschläge zur Begrifflichkeit und Terminologie von Untersuchungen im Bereich der Schriftlichkeit. In: Günther, K.B. / Günther, H. (Hrsg.): Schrift, Schreiben, Schriftlichkeit. Arbeiten zur Struktur, Funktion und Entwicklung schriftlicher Sprache. Tübingen: Niemeyer, S. 1-15.
- Lüders, M./ Rauin, U. (2008): Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In: Helsper, W./ Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 717-745.
- Lutter, W. (2011): Der Prozess des Lernens. Eine Synthese der Lerntheorien von Jean Piaget und Gregory Bateson. Weilerswist: Velbrück.
- Mahn, A. (1950): Die Zickzacklinie als Schreibform des vorschulpflichtigen Kindes. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 26, S. 298-314.
- Marx, P. (2007): Lese- und Rechtschreiberwerb. Paderborn: UTB.
- Matthews, J. (2009<sup>2</sup>): Drawing and Painting. Children and Visual Representation. London: Sage.
- Matthews, J. (1984): Children Drawing: are young children really scribbling? In: Early Child Development and Care, Volume 18, S. 1-39.

## Literatur

May, K. (2013): „Geht so Apfel?“ Der Blick auf den Schreibprozess und die Funktionalität der Notate. In : Barkow, I. (Hrsg.): Schreiben vor der Schrift. Frühe Literalität. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 113-149.

Mayr, T. /Ulich, M. (2006): PERIK - Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Freiburg: Herder.

Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Metzger, W. (1965): Die Entwicklung der Gestaltauffassung in der Zeit der Schulreife. In: Kern, A. (Hrsg.): Die Idee der Ganzheit in Philosophie, Psychologie, Pädagogik und Didaktik. Grundlegende Beiträge von Walter Asmus u.a.. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 41-85.

Michels, S. (1982): Sharing Time: Children`s Narrative Styles and Differential Access to Literacy. Michigan: University Microfilms International.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Hrsg.) (2006): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten. Pilotphase. Weinheim und Basel: Beltz.

Montada, L. (1987): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R./ Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.

Morrow, L.M., & Gambrell, L. (2000). Literature-based reading instruction. In: Kamil, M.L./ Mosenthal, P.B./ Pearson, P.D./ Barr, R. (Hrsg.): *Handbook of reading research: Volume III*. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 563-586.

Morrow, L.M., & Smith, J.K. (1990). The effects of group size on interactive storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 27, S. 251-275.

Morrow, L.M. (1988). Young children`s responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, S. 89-107.

Mühle, G. (1971): Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. Grundlagen, Formen und Wege in der Kinderzeichnung. Frankfurt: Barth.

Naegele, I./ Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim und Basel: Beltz.

## Literatur

Nelson, K. (2002): Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind. Reprinted. Cambridge: Cambridge University Press.

Neuhaus-Siemon, E. (1991): Frühlese-Ergebnisse einer Fragebogenerhebung in den Regierungsbezirken Unterfranken und Köln. In: Zeitschrift für Pädagogik, H.2, S. 285-308.

Nickel, S. (2011): Family Literacy in Deutschland. In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Hrsg.): Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Klett: Stuttgart, S. 65-84.

Nickel, S. (2007a): Beobachtung kindlicher Literacy-Erfahrungen im Übergang von Kindergarten und Schule. In: Graf, Ulrike/ Opitz Moser, E. (Hrsg.). Diagnose und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 87-104.

Nickel, S. (2007b): Familienorientierte Grundbildung im Sozialraum als Schlüsselstrategie zur breiten Teilhabe an Literalität. In: Grotlütchen, A./ Linde, A. (Hrsg.): Literalität, Grundbildung oder Lesekompetenz? Beiträge zu einer Theorie-Praxis-Diskussion. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann, S. 31-41.

Nickel, S. (2006): Orthographieerwerb und die Entwicklung von Sprachbewusstheit. Zu Genese und Funktion von orthographischen Bewusstseinsprozessen beim frühen Rechtschreiberwerb in unterschiedlichen Lernkontexten. Norderstedt: Books on demand.

Nickel, S. (2005a): Literacy beginnt in der Familie. Family Literacy: Eine Aufgabe für die Schule? In: Hofmann, B./ Sasse, A. (Hrsg.): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: DGLS.

Nickel, S. (2005b): Family Literacy. Sprach- und Literalitätsförderung in der Familie. Aus: <http://www.eundc.de/pdf/36019.pdf>, zuletzt eingesehen am 25.02.2013.

Nickel, S. (o.J.): Literacy. Sprach- und Literaturdidaktik im Elementarbereich. Hochschuldidaktische Handreichungen der Universität Bremen: [http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung\\_Nickel\\_Literacy.pdf](http://www.elementargermanistik.uni-bremen.de/Handreichung_Nickel_Literacy.pdf), abgerufen am 10.10.2012.

Nolda, S. (2010): Interaktionsanalysen in der Erwachsenenbildung. In: Friebertshäuser, B./ Langer, A./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim: Juventa, S. 745-755.

Oberhuemer, P. (2010): Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In: Fthenakis, W.E. / Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2010<sup>2</sup>): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 359-383.

## Literatur

OECD Starting Strong III (2011):

<http://www.stofnanir.hi.is/rannung/sites/files/rannung/Starting%20Strong%20III.pdf>, zuletzt abgerufen am 10.12.2013.

OECD Early Childhood Policy Review (2004): 2002-2004 Hintergrundsbericht. München: Deutsches Jugendinstitut: <http://www.oecd.org/dataoecd/38/44/34484643.pdf>, abgerufen am 07.08.2012.

Oerter, R. (2008): Entwicklungspsychologie. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Oerter, R./ Montada, L. (2002) (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Oerter, R. (1993): Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz. München: Quintessenz.

Oerter, R./ Montada, L. (1987) (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz.

Oksaar, E. (1983): Zum Lesen- und Schreibenlernen im Vorschulalter. In: Grosse, S. (Hrsg.): Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf: Päd. Verlag Schwann, S. 84-106.

Olson, R. / Torrance, N. (1996): The handbook of education and human development. New models of learning, teaching and schooling. Cambridge USA: Blackwell Publishers.

Olson, D. R. (Hrsg.) (1986): Literacy, language and learning. Cambridge: Cambridge University Press.

Ong, W. (1987): Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Opladen: Westdt. Verlag.

Oomen-Welke, I. (1998): Sprache entdecken. I: Giese, H./ Ossner, J. (Hrsg.): Sprache thematisieren. Fachdidaktische und unterrichtswissenschaftliche Aspekte. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 123-146.

Osburg, C. (2002): Begriffliches Wissen am Schulanfang. Schulalltag konstruktivistisch analysiert. Freiburg i.Br.: Fillibach.

Ossner, J. (2003): Geschichte der Didaktik des Rechtschreibens. In: Bredel, U./ Günther, H. u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Band 1. Schöningh: Paderborn, S. 355-368.

Ossner, J. (Hrsg.) (1995): Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Schriftaneignung und Schreiben, Band 51. Oldenburg: OBST.

Pätzold, M. (2005): Frühe literale Textkompetenz. In Feillke, H. & Schmidlin, R. (Hrsg.): Literale Textentwicklung. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 69-61.

## Literatur

Panagiotopoulou, A./ Carle, U. (Hrsg.) (2008<sup>2</sup>): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.

Parsons, T./ Shils, E. (Hrsg.) (1951): Toward a General Theory of Action. Cambridge: o.V.

Peisner-Feinberg, E. S./Burchinal, M. R./ Clifford, R. M./Culkin, M./Howes, C./ Kagan, S. L./Yazejian, N./Byler, P./Rustici, J. & Zelazo, J. (2000): The children of the cost, quality, & outcomes study go to school: Technical Report. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center. ([www.http://fpg.unc.edu/~ncedl/PDFs/CDO-tr.pdf](http://fpg.unc.edu/~ncedl/PDFs/CDO-tr.pdf)).

Perry, B./Dockett, S. (1998): Play, Argumentation and Social Constructivism. In: Early Child Development and Care, 140, S. 5-16.

Pestalozzi-Fröbel-Verband (Hrsg.) (2006): Frühe Bildung und das System der Kindertagesbetreuung in Deutschland. Early childhood education and care in Germany. Berlin: Verlag das netz.

Petillon, H. (2010): Soziale Beziehungen. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim: Beltz, S. 793-800.

Piaget, J. (1959/ 1990): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart: Klett-Cotta.

Piaget, J. (1975): Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart: Klett.

Piaget, J. (1973): Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt: Suhrkamp.

Piaget, J. (1968/ 1972): Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf: Schwann.

Piontkowski, Ursula (2011): Sozialpsychologie. Eine Einführung in die Psychologie sozialer Interaktionen. München: Oldenbourg.

Pohl, T./ Steinhoff, T. (2010): Textformen als Lernformen. In: Günther, H./ Bredel, U./ Becker-Mrotzek, M. (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, Seite 5-26.

Pryor, J. /Day, J. (1985): The Development of social cognition. New York: Springer-Verlag.

Rabinowitz, Michael et. al (1975): The effects of toy novelty and social interaction on the exploratory behavior of preschool children. Child development 46, S. 286-289.

Rakinson, D./ Lupyan, G. (2008): Developing object concepts in infancy: an associative learning perspective. Boston: Blackwell.

## Literatur

Reich, H. (2008): Sprachförderung im Kindergarten. Grundlagen, Konzepte und Materialien. Weimar: Das Netz.

Reichert-Garschhammer, E./ Kieferle, C. (Hrsg.) (2011): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder.

Reid, J.F. (1966/ 1967): Learning to think about reading. Educational Research 9, S. 56-62.

Reiß, W. (1996): Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied: Luchterhand.

Remsperger, R. (2011): Sensitive Responsivität. Zur Qualität pädagogischen Handelns im Kindergarten. Wiesbaden: VS Verlag.

Resnick, L. (1991): Perspectives on socially shared cognition. Washington:

Richter, H.G. (1997): Die Kinderzeichnung: Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Berlin: Cornelsen.

Richter, S./ Brügelmann, H. (1994): Der Schulanfang ist keine Stunde Null. In: Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Konstanz: Libelle, S. 62-77.

Rogoff, B. (1997): Cognition as a Collaborative Process. In: Damon, W.: Handbook of Child Psychology, Cognition, Perception and Language. Vol. 2. New York, S. 679-744.

Rogoff, B. (1990): The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press.

Roßbach, H.-G. (2005): Effekte qualitativer guter Betreuung. Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In: Ahnert, L./ Roßbach, H.G./ Neumann, U./ Heinrich, J. & Koltzko, B. (Hrsg.): Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 55-174.

Rowe, D. W. (2008): Social Contracts for Writing: Negotiation Shared Understandings about Text in the Preschool Years.

Sasse, A./ Valtin, R. (Hrsg.) (2006): Schriftspracherwerb und soziale Ungleichheit. Zwischen kompensatorischer Erziehung und Family Literacy. Berlin: DGLS.

Sasse, A. (2005): Aufwachsen mit Schrift. Zugänge zur Schriftkultur in den Bildungsprogrammen der Bundesländer im Elementarbereich. In: Hofmann, B. (Hrsg.): Übergänge. Kinder und Schrift zwischen Kindergarten und Schule. Berlin: DGLS, S. 192-222.

## Literatur

Sauerborn-Ruhnau, H. (2012): Phonologische Bewusstheit im Kontext vorschulischer Literacy. In: Isler, D./ Knapp, W. (Hrsg.): Sprachliche und literale Fähigkeiten im Vorschulalter fördern. Stuttgart: Fillibach – Klett, S. 49-70.

Sauerborn-Ruhnau, H. (2008): Kindergartenkinder auf dem Weg zur Schriftlichkeit. Eine unveröffentlichte Magisterarbeit, vorgelegt an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg bei Prof. Dr. Ingrid Schmid-Barkow und Prof. Dr. Hans-Werner Huneke.

Saussure, F. (2001<sup>3</sup>): Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. Berlin, New York: de Gruyter.

Schaefer, S./ Bayley, N. (1963): Maternal behavior, child behavior, and their intercorrelations from infancy through adolescence. Monographs of the Society for Research in Child Development, 28, 3.

Schäfer, G. (2012): Ethnografische Bildungsforschung in der frühen Kindheit – erkenntnistheoretische Anmerkungen. In: Viernickel, S. et al (Hrsg.): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 89-99.

Scheerer-Neumann, G. (1998): Schriftspracherwerb: „The State of the Art“ aus psychologischer Sicht. In: Huber; Kegel; Speck-Hamdan (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Braunschweig: Westermann, S.31-46.

Scheerer-Neumann, G. (1998): Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs - Wo stehen wir heute? In: Balhorn, H. & Barnitzky, H. & Büchner, I. & Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt/M.: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule, S. 54-62.

Scheerer-Neumann, G./ Kretschmann, R./ Brügelmann, H. (1996): Ben, Andrea und Jana: Selbstgewählte Wege zum Lesen und Schreiben. In: Brügelmann, H. (Hrsg.): ABC und Schriftsprache. Konstanz: Faude, S. 55-95.

Schmid-Barkow, I. (2009): Schuleingangsdagnostik des Schreibens und Perspektiven auf das Schreiben. In: Jeuk, S. / Schmid-Barkow, I. (Hrsg.): Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg: Fillibach, S. 193-212.

Schmid-Barkow, I. (2003): Das Unbewusste der phonologischen Bewusstheit. In: Grundschule, Heft 9, S.38-40.

Schneider, W. u.a. (1995): Lesen- und Schreibenlernen in neuer Sicht: Vier Perspektiven auf den Stand der Forschung. In: Balhorn, H./ Brügelmann, H.: Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung. Lengwil: Libelle.

## Literatur

- Schwippert, K. (Hrsg.) (2007): Progress in reading literacy. New York: Waxmann.
- Scribner, S./ Cole, M. (2001): Literacy without Schooling. Testing Intellectual Effects. In: Beck, S./ Olah, L. (Hrsg.): Perspectives on Language and Literacy. Beyond the Here and Now. Cambridge, S. 187-199.
- Siraj-Blatchford, I. (2007): Effektive Bildungsprozesse: Lehren in der frühen Kindheit. In: Becker-Stoll, F./ Textor, M. (Hrsg.): Die Erzieherin-Kind-Beziehung. Zentrum von Bildung und Erziehung. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 98-114.
- Siraj-Blatchford, I. et. al. (2003): The Effective Provision of Pre-School-Education (EPPE) Project: Intensive Case Studies of Practice across the Foundation Stage. London: Technical Paper.
- Sjölin, A. (1996): Schrift als Geste. Wort und Bild in Kinderarbeiten. Neuried: Ars Una.
- Smidt, W. (2012): Zielkindbezogene pädagogische Qualität im Kindergarten. Eine empirisch-quantitative Studie. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Söll, L. (1985): Gesprochenes und geschriebenes Französisch. Berlin: Schmidt.
- Spitta, G. (2000): Deutschdidaktische Perspektiven. Eine Schriftenreihe des Studiengangs Primarstufe an der Universität Bremen im Fachbereich 12: Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? oder Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00101144-1.PDF>; zuletzt eingesehen am 11.06.2014.
- Spitta, G. (1994): Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. Berlin: Cornelsen Scriptor, 6. Auflage.
- Stäudel, T. (1987): Problemlösen, Emotionen und Kompetenz - Die Überprüfung eines integrativen Konstrukts. Regensburg: Roderer.
- Stern, D. (2000): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stern, W. (1994): Psychologie der frühen Kindheit. Leipzig: Klett.
- Street, B. (1984): Literacy in Theory and Practice. Cambridge: University Press.
- Strehmel, P. (2008): Wovon hängt „gute“ Bildung tatsächlich ab? In: Kindergarten heute. Ausgabe 1/2008. Freiburg: Herder, S. 8-13.



## Literatur

Strätz, R. (1992): Die Kindergartengruppe. Soziales Verhalten drei- bis fünfjähriger Kinder. Berlin: Kohlhammer.

Stritzker, U./ Peez, G./ Kirchner, C. (2008): Frühes Schmieren und erste Kritzel – Anfänge der Kinderzeichnung. Norderstedt: Books on Demand GmbH.

Sylva, K./ Taggart, B. u.a. (2010): Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-School and Primary Education Projekt (EPPE) und das Sure Start Programm. Berlin: dohrmann Verlag.

Sylva, K./Melhuish, E./Sammons, P./Siraj-Blatchford, I./Taggart B./Elliot, K. (2004): The Effective Provision of Pre-School Education Project. In: Faust, G./ Götz, M./ Hacker, H. & Rossbach, H.G. (Hrsg.), Anschlussfähige Bildungsprozesse im Elementar- und Primarbereich. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S.154-167.

Sylva, K. / Siraj-Blatchford, L./ Taggart, B. (2003): Assessing Quality in the Early Years, Early Childhood Environment Rating Scale Extension (ECERS-E): Four Curricular Subscales. London: Trentham Books.

Szgun, G. (1996): Sprachentwicklung beim Kind. Weinheim: Beltz.

Tenta, H. (2002): Schrift- & Zeichenforscher. München: Don Bosco Verlag.

Textor, M.R: Literacy-Erziehung im Kindergarten. In: Textor, M.R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik online Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1719.html>.

Tietze, W. (2008,): Sozialisation in Krippe und Kindergarten. In: Hurrelmann, K./ Grundmann, M./ Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S. 274-289.

Tietze, W./ Schuster, K.-M/ Grenner, K./ Roßbach, H.G. (2007): Kindergarten-Skala (KES-R). Revidierte Fassung. Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten. Berlin: Cornelsen.

Tietze, W./Roßbach, H.G./Grenner, K (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim: Beltz.

Tietze, W./Viernickel, S. (Hrsg.) (2003<sup>2</sup>): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim: Beltz.

Tietze, W. (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Krefeld: Luchterhand.

## Literatur

Tolchinsky, L. (2003): The cradle of culture and what children know about writing and numbers before taught. Mahwah, N.J.: Erlbaum Associates.

Tomasello, M. (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch.

Tomasello, M. (2003): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Darmstadt: Wiss. Buchges.

Twiehaus, I. (1979): Kritzelbriefe. Zur Nachahmung der Schrift im Vorschulalter. In: Twiehaus, I./ Wulff, H.J. (Hrsg.): Die Analyse der Kritzelschrift. Eine Arbeitsbibliographie. Münster: Münsteraner Arbeitskreis für Semiotik e.V., S. 23-118.

U.S. Department of Health and Human Services. The Head Start Child Development and Learning Framework. Promoting Positive Outcomes in Early Childhood Programs Serving Children 3-5 Years Old.[http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/ttasystem/teaching/eecd/Assessment/Child%20Outcomes/HS\\_Revised\\_Child\\_Outcomes\\_Framework\(rev-Sept2011\).pdf](http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/ttasystem/teaching/eecd/Assessment/Child%20Outcomes/HS_Revised_Child_Outcomes_Framework(rev-Sept2011).pdf)., zuletzt abgerufen am 01.06.2013.

Valtin, R. (2001<sup>2</sup>): Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. Hinweise und Hilfen für die Förderdiagnostik. In: Naegele, I./ Valtin, R. (Hrsg.): LRS – Legasthenie in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien. Weinheim und Basel: Beltz, S. 48-69.

Valtin, R./ Naegele, I: (Hrsg.) (1986): >Schreiben ist wichtig!< Grundlagen und Beispiele kommunikativen Schreiben(lernen). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule.

Valtin, R. (1986): Kinder lernen schreiben und über Sprache nachzudenken: Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. In: Valtin, R./ Naegele, I: (Hrsg.): >Schreiben ist wichtig!< Grundlagen und Beispiele kommunikativen Schreiben(lernen). Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule, S. 23-53.

Vandell, D.L. / Wolfe, B. (2000): Child care quality: Does it matter and does it need to be improved? Verfügbar unter: <http://www.wcer.wisc.edu/childcare/pdf/publication/vandel-landwolfe.pdf>., zuletzt abgerufen am 23.10.2011.

Verba, M. (1994): The beginnings of collaboration in peer interaction. Human Development, 37, S. 125-139.

Viernickel, S. et.al. (Hrsg.) (2012): Krippenforschung. Methoden, Konzepte, Beispiele. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

## Literatur

Viernickel, S. (2006): Qualitätskriterien und -standards im Bereich der frühkindlichen Bildung und Betreuung. Studienbuch 14 zum Bildungs- und Sozialmanagement. Remagen: ibus-Verlag.

Viernickel, S. (2000): Spiel, Streit, Gemeinsamkeit. Einblicke in die soziale Kinderwelt der unter Zweijährigen. Landau: Empirische Pädagogik e.V.

Weber, M. (1980): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. Studienausgabe. O.O: o.V.

Weinert, S./ Selg, H. (2011): Entwicklungspsychologie. In: Schütz, A./ Brand, M. u.a. (Hrsg.) (2011): Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Stuttgart: Kohlhammer, S. 189-209.

Weinhold, S. (2006): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider.

Westman, J./ Rice, D./ Bergmann, E. (1967): Nursery school behavior and later school adjustment. In: American Journal of Orthopsychiatry, 37, S. 725-731.

Whitehead, M. (2007): Sprache und Literacy von 0 bis 8 Jahren. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.

Whitehurst, G.J. / Lonigan, Ch.J. (2003): Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. In: Neuman, S.B. / Dickinson, D.K. (Hrsg.): Handbook of early literacy research. New York: Guilford Press, S. 11-29.

Winner, A. (2009): Sprache & Literacy. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Wood, D./ Wood, H./ Middleton, D. (1978): An experimental evaluation of four face-to-face teaching strategies. International Journal of Behavioral Development, S. 131-147.

Wulff, H.J. (1979): Schrift und Kritzelschrift: Zwei strategische Anmerkungen. In: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 15, S. 112-123.

Wygotski, L. (1986) [1934]: Denken und Sprechen. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuchverlag, übersetzt aus dem Russischen von G. Sewekow.

Wygotski, L. (1978): Interaction between learning and development. From: Mind and Society (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yates, I. (2007): Sprache und Verständigung: hören, sehen, sprechen. 3-6 Jahre. Berlin: Cornelsen Scriptor.

## Literatur

Youniss, J./ Krappmann, L./ Oswald, H. (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuchverlag.

Youniss, J. (1978): The nature of social development: A conceptual discussion of cognition. In: McGurk, H. (Hrsg.): Social development. London: Methuen, S. 203-227.

Zinke, P. (Hrsg.) (2005): Vom Zeichen zur Schrift. Begegnungen mit Schreiben und Lesen im Kindergarten. Weinheim und Basel: Beltz.

Zollinger, B. (Hrsg.) (2008<sup>3</sup>): Kinder im Vorschulalter. Erkenntnisse, Beobachtungen und Ideen zur Welt der Drei- bis Siebenjährigen. Bern, Stuttgart und Wien: Haupt.

## **Verzeichnis der Abbildungen**

Abb. 1: Einflussfaktoren auf die elementare literale Praxis und auf das metasprachliche Verhalten

Abb. 2: Faktoren des Schriftspracherwerbs

Abb. 3: Schema des Erkennens eines Wortes in der semantischen Phase

Abb. 4: Schema des Erkennens eines Wortes in der phonographischen Phase

Abb. 5: Aspekte des Erkennens eines Wortes in der grammatischen Phase

Abb. 6: Das Dreiphasenmodell des Schriftspracherwerbs von Frith

Abb. 7: Modell zur Beschreibung früher Schreibhandlungen

Abb. 8: Lineares Schrifterfahrungsmodell

Abb. 9: Die Gruppe der Kinder

Abb. 10: Schrift mit Kontext

Abb. 11: Schrift ohne Kontext

Abb. 12: Variante 1

Abb. 13: Variante 2

Abb. 14: Embleme Variante 1

Abb. 15: Embleme Variante 2

Abb. 16: Beispiele für Spur- und Gestenkritzel

Abb. 17: Beispiele für Präliteral 0

Abb. 18: Beispiel für Präliteral 1

Abb. 19: Beispiele für Präliteral 2

Abb. 20: Beispiele für Präliteral 3

Abb. 21: Beispiel für Präliteral 4

Abb. 22: Beispiel für Literal

Abb. 23: Florines Eintrag

Abb. 24: Zuordnung von Notat 1-8 aller Kinder

Abb. 25: Präliteralitätswert insgesamt

## Verzeichnis der Abbildungen

Abb. 26: Spur- und Gestenkritzel

Abb. 27: Präliteral 0

Abb. 28: Vergleich Präliteral 1 und 3

Abb. 29: Entwicklungen aller Kinder

Abb. 30: Der konstante Typ

Abb. 31: Notate von Amy

Abb. 32: Namensschreibungen von Amy

Abb. 33: Entwicklungen von Amy im Vergleich

Abb. 34: Notate von Sara

Abb. 35: Namensschreibungen von Sara

Abb. 36: Entwicklungen von Sara im Vergleich

Abb. 37: Notate von Mia

Abb. 38: Namensschreibungen von Mia

Abb. 39: Entwicklungen von Mia im Vergleich

Abb. 40: Der explorative Typ

Abb. 41: Notate von Fabian

Abb. 42: Namensschreibungen von Fabian

Abb. 43: Entwicklungen von Fabian im Vergleich

Abb. 44: Notate von Julie

Abb. 45: Namensschreibungen von Julie

Abb. 46: Entwicklungen von Julie im Vergleich

Abb. 47: Notate von Chayenne

Abb. 48: Namensschreibungen von Chayenne

Abb. 49: Entwicklungen von Chayenne im Vergleich

Abb. 50: Präliteralitätswerte Namensschreibung und Schreibaufgaben im Vergleich

Abb. 51: Verteilung der Präliteralitätswerte bzgl. der Namensschreibungen

Abb. 52: Konstanter Typ – Namensschreibungen

## Verzeichnis der Tabellen

Abb. 53: Explorativer Typ – Namensschreibungen

Abb. 54: Präliterabilitätswerte bei Angebot 2

Abb. 55: Verteilung der Präliterabilitätswerte 0-3

Abb. 56: Fabian

Abb. 57: Ina

Abb. 58: Chayenne

Abb. 59: Anzahl der Äußerungen über alle Merkmale

Abb. 60: Auftreten der Merkmale unterteilt in die Annäherungsgrade an Schrift

Abb. 61: Auftreten der Merkmale pro Szenario

Abb. 62: Anzahl der metakognitiven Äußerungen gesamt

Abb. 63: Art der Äußerung pro Szenario

Abb. 64: Vergleich Strukturmerkmal und differenzierte metakognitive Äußerung

Abb. 65: Annäherungsgrad an Schrift und metakognitive Äußerung im Vergleich

Abb. 66: Vergleich Präliterabilitätswert und Wert für Schrifterfahrung gesamt

Abb. 67: Auftreten der Interaktionsmodi

Abb. 68: Rolle des Kindes im guided-activity-Modus

Abb. 69: Verteilung der Interaktionsmodi auf die Kinder

Abb. 70: Auftreten der Modi pro Szenario

Abb. 71: Notate Fabian

Abb. 72: Notat von Amy

Abb. 73: Notat von Julie

Abb. 74: Art der Äußerungen bei Angeboten, die zum Umgang mit Schrift auffordern

Abb. 75: Etappen vorschulischer Schrifterfahrung

Abb. 76: Didaktische Hinweise für die Gestaltung einer schreibanregenden Umgebung

## Verzeichnis der Tabellen

Tab. 1: Entwicklungsstufenmodell von Brügelmann & Brinkmann

Tab. 2: Stufenmodell des Schriftspracherwerbs von Valtin

Tab. 3: Das Schreibentwicklungsmodell von Spitta

## Verzeichnis der Tabellen

- Tab. 4: Schreibentwicklungsmodelle im Vergleich
- Tab. 5: Zuordnung der Schreibentwicklung zur Zeichenentwicklung
- Tab. 6: Beschreibungsraster zur Unterscheidung von Kritzeln und Schreiben
- Tab. 7: Schulabschlüsse der Mütter
- Tab. 8: Berufsausbildung der Mütter
- Tab. 9: Erwerbstätigkeit der Mütter
- Tab. 10: Auszüge aus dem Elternfragebogen
- Tab. 11: Anzahl der Kinderbücher im Haushalt
- Tab. 12: Sammeln literaler Erfahrungen im Alltag
- Tab. 13: Sammeln weiterer literaler Erfahrungen im Alltag
- Tab. 14: Beobachtungen zum Kind im Bereich Schreiben im Alltag
- Tab. 15: Weitere Beobachtungen zum Kind im Bereich Schreiben im Alltag
- Tab. 16: Beispiel einer Aufbereitung der Daten aus dem Kinderinterview mit Ina
- Tab. 17: Die Antworten der Kinder in ihrem Gesamtbild
- Tab. 18: Schreibangebote in der zeitlichen Abfolge
- Tab. 19: Vorlage für Zeichen kategorisieren
- Tab. 20: Transkriptionskonventionen
- Tab. 21: Zusammenfassung der Kategorien auf der Produktebene
- Tab. 22: Zusammenfassung der Kategorien der Prozessanalyse
- Tab. 23: Notate, welche für eine vergleichende Analyse herangezogen werden
- Tab. 24: Übersicht der Schreibangebote auf der Prozessebene
- Tab. 25: Merkmale für Schrifterfahrung
- Tab. 26: Art der Äußerung
- Tab. 27: Zusammenstellung der Präliterabilitätswerte gesamt und Werte für Schrifterfahrung
- Tab. 28: Übersicht über die Unterstützungsmaßnahmen der erwachsenen Person



## **Eidesstattliche Versicherung**

Hiermit versichere ich an Eides statt, dass die Dissertation selbstständig angefertigt wurde, wörtlich wie inhaltliche Entlehnungen kenntlich gemacht sind und außer den in der Dissertation genannten keine weiteren Hilfsmittel Verwendung fanden.

## **Versicherung**

Hiermit versichere ich, dass die Dissertation weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand eines Promotionsverfahrens an einer anderen Hochschule war.

## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass die Dissertation weder im Ganzen noch in Teilen Gegenstand einer anderen akademischen Prüfung oder einer Staatsprüfung war.

Waiblingen, 18.09.2015

---

Annette Graf

Eidesstattliche Versicherung